

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Estágio Profissional I e II

Relatório de Estágio Profissional

Maria Aurora Assis Camilo Lopes Pereira

Lisboa, outubro de 2012

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Estágio Profissional I e II

Relatório de Estágio Profissional

Maria Aurora Assis Camilo Lopes Pereira

**Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do
1.º Ciclo do Ensino Básico, sob orientação do Professor Doutor José
Maria de Almeida**

Lisboa, outubro de 2012

AGRADECIMENTOS

Para realizar este trabalho foi fundamental o apoio, a disponibilidade e as ajudas com que contei. Não foi fácil conjugar vida profissional, pessoal/familiar e académica, só possível com a colaboração que tive.

Não posso deixar de agradecer, em primeiro lugar, ao Doutor António Ponces de Carvalho, pela oportunidade de realizar o mestrado nesta Escola.

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor José Maria de Almeida, todo o apoio que me deu, os esclarecimentos e o sentido crítico que me dispensou, assim como aos professores, que tive nesta Escola e me ajudaram em todo este processo.

Às “Descobertas”, a compreensão e a disponibilidade, sem os quais nunca teria sido possível realizar este Mestrado, em particular às colegas que me substituíram nas manhãs de Estágio Profissional, que organizaram atividades com a minha turma, substituindo-me sempre que necessário e me esclareceram nas dúvidas que tive.

Agradeço também à minha família e aos meus amigos, que sempre me apoiaram e animaram nas alturas mais difíceis e não me tiveram tão presente nestes últimos meses, muito especialmente ao meu pai, pela sua colaboração, no dia a dia, e pelo seu trabalho muitíssimo útil de revisão de textos.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS	XIII
-------------------------	------

ÍNDICE DE FIGURAS	XIV
-------------------------	-----

INTRODUÇÃO	1
------------------	---

1 – Identificação dos locais de estágio	1
---	---

2 – Descrição da estrutura do relatório de estágio.....	1
---	---

3 – Importância da elaboração do relatório de estágio.....	1
--	---

4 – Identificação do grupo de estágio.....	2
--	---

5 – Metodologia utilizada.....	3
--------------------------------	---

6 – Pertinência do estágio.....	7
---------------------------------	---

7 – Distribuição do tempo de estágio – cronograma.....	9
--	---

CAPÍTULO 1 – RELATOS DIÁRIOS

Descrição do capítulo.....	10
----------------------------	----

Contextualização e rotinas no Jardim Escola João de Deus.....	10
---	----

1.1. 1.ª secção – 1.º momento

Jardim Escola João de Deus Estrela – 1º B.....	13
--	----

1.1.1 – Caracterização da turma	13
---------------------------------------	----

1.1.2. – Espaço e horário	14
---------------------------------	----

1.1.3. – Relatos Diários	16
--------------------------------	----

1.2. 2.ª secção – 2.º momento

Jardim Escola João de Deus Estrela – 4.º B.....	30
---	----

1.2.1 – Caracterização da turma.....	30
1.2.2. – Espaço e horário	31
1.2.3. – Relatos Diários	32
1.3. 3. ^a secção – 3. ^o momento	
Jardim Escola João de Deus Estrela – 3. ^o A	51
1.3.1 – Caracterização da turma.....	51
1.3.2. – Espaço e horários	52
1.3.3. – Relatos Diários.....	53
1.4. 4. ^a secção – 4. ^o momento	
Jardim Escola João de Deus Estrela – 2. ^o B.....	68
1.4.1 – Caracterização da turma	68
1.4.2. – Espaço e horários	69
1.4.3. – Relatos Diários	70
1.5. 5. ^a secção – 5. ^o momento	
Externato As Descobertas – 1. ^o ano	84
1.5.1 – Rotinas e caracterização da turma	84
1.5.2. – Espaço e horários	87
1.5.3. – Relatos Diários	89
1.6. – 6. ^a secção – 6. ^o momento – Semana de contacto com realidade educativa – Externato As Descobertas.....	126
1.6.1 – Caracterização da turma.....	126
1.6.2. – Espaço e horários.....	126
1.6.3. – Relatos Diários.....	127

CAPÍTULO 2 – PLANIFICAÇÕES

2.1 – Descrição do capítulo.....	132
2.2. – Fundamentação teórica.....	132
2.3. – Planificações.....	139
2.3.1. – Planificação de Língua Portuguesa.....	139
2.3.2. – Planificação de Matemática.....	141
2.3.3. – Planificação de Estudo do Meio.....	143

CAPÍTULO 3 – DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO

3.1. – Descrição do capítulo.....	145
3.2. – Fundamentação teórica.....	145
3.3. – Dispositivos de avaliação.....	150
3.3.1. – Avaliação de Língua Portuguesa.....	152
3.3.1.1. – Descrição de parâmetros e critérios.....	152
3.3.1.2. – Justificação dos parâmetros e critérios.....	153
3.3.1.3. – Grelha de avaliação.....	154
3.3.1.4. – Representação dos resultados em gráfico.....	155
3.3.1.5. – Análise de dados.....	155
3.3.1.6. – Reforço de estratégias.....	156
3.3.2. – Avaliação de Matemática.....	157
3.3.2.1. – Descrição de parâmetros e critérios.....	158
3.3.2.2. – Justificação dos parâmetros e critérios.....	158
3.3.2.3. – Grelha de avaliação.....	159

3.3.2.4. – Representação dos resultados em gráfico.....	160
3.3.2.5. – Análise de dados.....	160
3.3.2.6. – Reforço de estratégias.....	161
 3.3.3. – Avaliação de Estudo do Meio.....	 162
3.3.3.1. – Descrição de parâmetros e critérios.....	162
3.3.3.2. – Justificação dos parâmetros e critérios.....	163
3.3.3.3. – Grelha de avaliação.....	164
3.3.3.4. – Representação dos resultados em gráfico.....	165
3.3.3.5. – Análise de dados.....	165
3.3.3.6. – Reforço de estratégias.....	166

REFLEXÃO FINAL

1 – Considerações finais.....	168
2 – Limitações.....	169
3 – Novas pesquisas.....	170

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	171
---	------------

ANEXOS

Anexo 1 – Avaliação de Língua Portuguesa.....	179
Anexo 2 – Avaliação de Matemática.....	180
Anexo 3 – Avaliação de Estudo do Meio.....	181

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição dos momentos de Estágio Profissional.....	9
Quadro 2 – Horário do 1.º B.....	15
Quadro 3 – Horário do 4.º B.....	31
Quadro 4 – Horário do 3.º A.....	53
Quadro 5 – Horário do 2.º B.....	70
Quadro 6 – Horário do 1.º ano.....	89
Quadro 7 – Horário do 3.º ano.....	127
Quadro 8 – Planificação baseada no modelo T.....	137
Quadro 9 – Plano de aula de Língua Portuguesa.....	139
Quadro 10 – Plano de aula de Matemática.....	141
Quadro 11 – Plano de aula de Estudo do Meio.....	143
Quadro 12 – Escala de avaliação.....	151
Quadro 13 – Descrição de parâmetros e critérios de Língua Portuguesa.....	152
Quadro 14 – Grelha de avaliação de Língua Portuguesa.....	154
Quadro 15 – Descrição de parâmetros e critérios de Matemática.....	157
Quadro 16 – Grelha de avaliação de Matemática.....	159
Quadro 17 – Descrição de parâmetros e critérios de Estudo do Meio.....	162
Quadro 18 – Grelha de avaliação de Estudo do Meio.....	164

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Aspeto dos azulejos decorativos do refeitório.....	12
Figura 2 – Sala do 1.º B.....	14
Figura 3 – Friso decorativo da sala do 1.º B.....	15
Figura 4 – Alunos trabalhando com blocos lógicos.....	21
Figura 5 – Sala do 3.º A.....	52
Figura 6 – Caixa com material cuisenaire.....	61
Figura 7 – Trabalho com material cuisenaire.....	61
Figura 8 – Sala do 2.º B.....	69
Figura 9 – Sala do 1.º ano.....	87
Figura 10 – Alunos trabalhando na sala do 1.º ano.....	88
Figura 11 – Planificação do ensino.....	136
Figura 12 – Gráfico circular de resultados de Língua Portuguesa.....	155
Figura 13 – Gráfico circular de resultados de Matemática.....	160
Figura 14 - Gráfico circular de resultados de Estudo do Meio.....	165

INTRODUÇÃO

1 – Identificação dos locais de estágio (e sua duração)

Este relatório refere-se ao Estágio Profissional no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional I e II, referente ao Mestrado em Primeiro Ciclo (2.º Ciclo de estudos segundo o Modelo de Bolonha).

O estágio foi realizado no Jardim-Escola João de Deus – Estrela e no Externato As Descobertas, no período entre 26 de setembro de 2011 e 27 de junho de 2012. Os tempos semanais foram distribuídos da seguinte forma: 7 horas no Jardim Escola (às quartas e sextas feiras, entre as 9 horas e as 12 horas e 30 minutos) e 5 horas no Externato As Descobertas (segundas feiras das 9 horas às 14 horas).

2 – Descrição da estrutura do relatório Estágios Profissionais I e II

Este relatório é constituído por uma introdução, três capítulos, reflexão final e referências bibliográficas.

Na introdução, pretende-se situar o documento no tempo e no espaço, descrever a sua estrutura, tal como a metodologia utilizada. Finalmente, referir a sua importância, contextualizando a prática e a pertinência do estágio.

No primeiro capítulo, dedicado aos relatos diários, contextualizam-se as várias secções/momentos onde tiveram lugar as observações, e fazem-se algumas descrições consideradas pertinentes, por possibilitarem reflexões sobre a prática. Procurou-se recolher, em vários autores, sustentação científica para as inferências apresentadas.

O segundo capítulo refere-se às planificações das aulas dadas, começando por uma fundamentação teórica que justifica a importância da planificação na prática pedagógica.

O terceiro capítulo aborda o conceito de avaliação e contém os dispositivos de avaliação das três áreas curriculares, (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio), com a respetiva fundamentação.

Finalmente apresento uma reflexão final sobre o trabalho de estágio, os objetivos e as limitações encontrados.

3 – Importância da elaboração do relatório de estágio

A elaboração deste relatório é um dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestrado e consequente diploma de Docente do Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Um Relatório de Estágio Profissional vai proporcionar uma reflexão sobre o trabalho observado nas várias turmas e realizado pelo estagiário.

Para esta reflexão são fundamentais todas as pesquisas que se efetuem para a fundamentação teórica das práticas pedagógicas.

Haverá assim a possibilidade de ler, investigar, aprofundar e relacionar, e ao mesmo tempo de refletir sobre as diferentes perspectivas de vários autores, articulando a prática com a reflexão sobre *a prática*.

Alarcão e Roldão (2008) consideram que:

a reflexão é promotora do conhecimento profissional, porque radica numa atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de autoavaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões (p.29).

Entende-se como necessária a reflexão, tanto no sentido da formação do professor que vai começar a lecionar, como durante toda a prática da docência.

Ainda sobre a elaboração de um relatório, Schon (citado por Nóvoa, 1995), afirma que:

Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras (p.83).

Este autor valoriza a reflexão, dando importância à redação escrita das descrições.

4 – Identificação do grupo de estágio

O grupo de estágio, no Jardim Escola João de Deus – Estrela, foi constituído, nos três primeiros momentos de estágio, por mim e duas colegas: Ana Maria Mesquita e Maria Teresa Carvalho. Não nos conhecíamos, uma vez que eu já tinha concluído as Unidades Curriculares do Mestrado de 1.º ciclo no ano letivo anterior.

Devido à organização dos meus tempos, estamos juntas só à sexta feira, o que limitou o contacto que tivemos. No entanto, estabelecemos uma boa relação que permitiu apoiarmo-nos e trocarmos informação, sempre que foi necessário.

No quarto momento, juntou-se outro grupo de cinco colegas, coexistindo na sala do 2.º ano à sexta feira.

5 – Metodologia utilizada

Neste relatório vai utilizar-se uma metodologia qualitativa, tendo como instrumentos de recolha de dados a observação e a análise de documentos.

Nas abordagens qualitativas, os investigadores “estão interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de estatística. Duvidam da existência de factos “sociais” e põem em questão a abordagem “científica”, quando se trata de estudar seres humanos” (Bell, 1997, p.20).

Os investigadores qualitativos “privilegiam essencialmente a compreensão dos comportamentos a partir das perspectivas dos sujeitos da investigação”, vendo os comportamentos no seu contexto e considerando-os mais importantes do que os resultados, tal como referem Bodgan & Biklen (1994, p.265).

A investigação qualitativa é também designada naturalista, exatamente porque o investigador se coloca no local onde se passam os acontecimentos, “incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (Guba 1978, citado por Bodgan & Biklen 1994).

Assim, a teoria surge a partir da recolha de dados, da sua análise e interpretação. A construção do conhecimento processa-se “de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno, à medida que os dados empíricos emergem” (Lefévre, 1990, citado por Pacheco, 1999, p.16).

Os dados recolhidos, designados qualitativos, não se destinam a ser tratados estatisticamente, mas, ao fornecerem-nos pormenores descritivos de ambientes, pessoas, locais, permitem “investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 16).

Moraes (s. d.) chama a atenção para a existência de um observador, um objeto observado e um processo de observação, constituindo um todo indivisível.

Também Ludke e André (1986) consideram que “neste tipo de estudo, para uma apreensão mais completa do objecto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se encontra” (p.18).

Podemos considerar cinco características fundamentais da investigação qualitativa, segundo Bodgan & Biklen (1994):

1 – A fonte direta de dados é o ambiente natural. O investigador é o principal agente de recolha desses dados. Posiciona-se no campo para recolher dados pelo contacto direto e para ter acesso ao contexto em que as ações decorrem. O contexto é fundamental para a compreensão dos fenómenos: “O comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (p. 48).

2 – A investigação qualitativa é descritiva: os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens. Interessa, tanto quanto possível, respeitar a forma como foram registados. Ao serem descritivos e minuciosos os dados permitem examinar detalhes que poderiam passar despercebidos.

3 – O processo é mais importante do que os resultados ou os produtos. As atitudes, o modo como se processam as acções, as expectativas e as formas como estas se traduzem são valorizadas nesta abordagem.

4 – Os investigadores tendem a analisar os seus dados de uma forma indutiva. Os dados não se destinam a confirmar hipóteses previamente estabelecidas; à medida que os dados são recolhidos, vão sendo construídas abstrações. “Não se está a montar um quebra-cabeças (...); está-se a construir um quadro que vai ganhando forma, à medida que se recolhem e examinam as partes” (p. 50).

5 – O significado é fundamental: os investigadores qualitativos estão muito interessados nas perspectivas dos participantes. Estas dão a conhecer dinâmicas internas de situações frequentemente impossíveis de serem apercebidas por um observador exterior.

No caso deste relatório de estágio, vão recolher-se dados através de observações diretas e participantes.

Ainda segundo Bodgan & Biklen (1994), há vários tipos de observação, que podem abranger desde “olhar e ver o que se passa”, até ao “estudo rigoroso e sistemático de comportamentos e situações” (p.53).

Mas em qualquer tipo de observação, “o papel do observador consiste em observar e registar da forma mais objectiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos” (Bell, 1997, p.143).

Nas observações diretas, o investigador procede directamente à recolha de informação, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela directamente ao seu sentido de observação, usando como ferramentas os seus sentidos, especialmente a visão e a audição (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.164).

Nas observações participantes há como que uma “transferência do indivíduo total para uma experiência imaginativa e emocional na qual o investigador aprendeu a viver e a compreender o novo mundo” (Lacey, 1976, p.65, citado por Bell, 1997).

Alguns investigadores, ao iniciarem o seu trabalho não têm ideias predeterminadas sobre o que querem observar. Não elaboram tabelas nem quadros, “observam acontecimentos, situações, comportamentos, e apontam-nos de seguida.” (Bell, 1997, p. 141). Outros observadores optam por estruturar e definir o que vão observar, como veremos à frente.

A observação é referida como particularmente adequada à análise do não verbal e daquilo que ele revela – condutas instituídas, códigos de comportamento, a relação com o corpo, traços culturais, sendo o campo de observação infinitamente amplo (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.198).

Assim, estes autores apontam como vantagens da observação: a apreensão dos comportamentos e acontecimentos é feita no próprio momento em que eles se produzem, sem a mediação de documentos ou testemunhos. Por outro lado, faz-se uma recolha de materiais de análise relativamente espontâneos. Por último, os acontecimentos observados têm uma maior autenticidade (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.199).

Como inconvenientes, é posta principalmente a questão do registo. Quivy & Campenhoudt (2008) consideram que:

O investigador não pode confiar unicamente na sua recordação dos acontecimentos, dado que a memória é selectiva e elimina uma grande variedade de comportamentos aparentemente não tão importantes. Nem sempre é possível tomar notas no próprio momento, mas convém fazê-lo imediatamente após a observação (p.199).

Podemos ainda considerar como inconvenientes deste método de observação o facto de provocar alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas, e o facto de se basear na interpretação pessoal do observador (Ludke e André, 1986, p. 27).

No entanto, Guba e Lincoln (1981, citados por Ludke e André, 1986) refutam estas críticas argumentando que “a presença de um observador dificilmente causará as mudanças que os pesquisadores procuram tanto evitar”, acrescentando que o pesquisador pode sempre verificar se o seu envolvimento conduz a uma visão parcial ou tendenciosa, através da confrontação dos registos dos vários momentos (p.27).

Em relação à subjetividade da interpretação que o investigador faz daquilo que observou, é uma realidade. “Cada observador terá o seu foco particular de atenção e interpretará os acontecimentos significativos à sua maneira” (Bell, 1997, p.141).

Há ainda a necessidade de um treino do observador, tanto para observar, como para tomar notas ou fazer registos descritivos. Mesmo nas observações não estruturadas, como é o caso destas, em relação ao que se quer observar, há todo o interesse em planear a observação – “o **quê** e o **como** observar” (Ludke & André, 1986, p.25).

Temos, como afirma (Bell, 1997), vantagem em definirmos previamente o que nos interessa mais: o conteúdo, o processo, a interação entre indivíduos, a natureza

das contribuições ou um aspeto específico. Bogdan e Biklen, (1982, citados por Ludke & André 1986), apresentam alguns indicadores para o conteúdo das observações, nos aspetos descritivo e reflexivo.

Assim, a parte descritiva deve conter uma descrição dos sujeitos, dos locais, das atividades e eventos especiais, a reconstrução de diálogos, (citações, transcrevendo as palavras usadas) e os comportamentos do próprio observador interagindo com o grupo.

A parte reflexiva dos registos refere-se às observações pessoais do observador, que dizem respeito aos temas que estão a ser estudados, aos métodos utilizados, às questões que vão surgindo, às dúvidas, opiniões e expectativas sentidas (Bogdan e Biklen, 1994, p. 31).

Dependendo do papel em que o observador se encontra, terá um momento propício para fazer as anotações, não muito distante dos acontecimentos observados, para que não haja esquecimento (Ludke & André, 1986, p.32).

Trata-se pois, de “fotografar” com a maior amplitude possível a realidade em que nos encontramos, fazer um registo de campo, lembrando-nos de que quanto mais próximo do momento da observação fizermos as anotações, maior será a sua acuidade.

Há também que ter presente que, ao não ser possível observar tudo, há que fazer opções à medida que formos trabalhando, abordando a realidade tendo presente a questão: O que observar?

A partir da experiência direta com os fenómenos observados, vai tentar-se, ao registá-los, compreendê-los de uma forma global, interpretá-los fazendo uma abordagem indutiva.

Far-se-á um registo de notas descritivas, tentando transmitir o ambiente e o discurso dos participantes e também as reações que ambos nos suscitam.

A observação é um processo que é necessário aprender a fazer, observando, não é um dom “natural”, mas uma atividade altamente qualificada para a qual é necessário não só um grande conhecimento e compreensão de fundo, como também a capacidade para desenvolver raciocínios originais e a habilidade para identificar acontecimentos significativos, como afirma Nisbet (1997, citado por Bell 1997). “Não é certamente uma opção fácil” (p.140).

Além da observação, a análise documental é referida na maioria dos projectos de Ciências da Educação. No caso deste relatório, a análise de documentos servirá para complementar a informação obtida pelas observações (Bell, 1997, p. 90).

“Documento” é um termo que Travers (1964, citado por Bell, 1997) define como “uma impressão deixada por um ser humano num objecto físico” (p.91).

Phillips (1974, citado por Ludke e André, 1986) considera documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (p.187).

Bell (1997) refere vários aspetos da natureza dos documentos, alguns dos quais nos parecem importantes neste contexto. Um deles relaciona-se com a informação contida ser “inteligente” ou “não inteligente” (p.92). A informação inteligente é aquela que o autor do texto quer veicular. A não-inteligente é a que está implícita, que pode ser apreendida a partir do documento. “Todos os documentos fornecem informação não-inteligente, cabendo ao investigador tentar avaliar o seu significado preciso” (Marwick, 1977, citado por Bell, 1997, p.92).

Em qualquer método de investigação escolhido, o uso de documentos é fundamental, uma vez que estes são uma fonte de informação sobre o contexto (Guba & Lincoln, 1981, citados por Ludke e André, 1986).

Vamos proceder à análise documental a partir da leitura dos Planos Curriculares de Turma, do Plano Anual de Atividades e do horário de cada turma, tentando recolher os dados que nos sirvam para acrescentar informação pertinente.

Este relatório foi realizado de acordo com as normas APA (American Psychological Association).

6 – Pertinência do estágio

A Escola Superior de Educação João de Deus dá grande valor à prática pedagógica na formação dos docentes, como se pode ler no Regulamento referente ao Estágio Profissional – 2.º Ciclo de Estudos – Ano Letivo 2011/2012: “Este estágio visa uma forte articulação entre a teoria e a prática” e “compete às escolas cooperantes envolver e integrar os alunos estagiários (...) e proporcionar-lhes um bom ambiente pedagógico e relacional, num contexto de responsabilização progressiva, de modo a que a autonomia se construa através de experiência e estágio graduados” (p.2).

Como foi referido anteriormente, a vivência de realidades e de situações particulares que a prática pedagógica possibilita, permite ao estagiário integrar na prática diária os conhecimentos teóricos. É assim que vai experimentando e construindo a sua metodologia.

Uma vez que já leciono há muitos anos, não será uma ocasião de poder experimentar a vida prática de um professor, aliando a teoria à prática, mas a oportunidade de contactar com um método que não conhecia e de refletir sobre as respetivas práticas pedagógicas, integrando-as ou não.

Será com certeza uma aprendizagem sobre diferentes formas de lecionar, nos vários momentos do estágio e sobre os vários conteúdos lecionados no 1.º ciclo do ensino básico.

Assumo desde logo uma posição de natural humildade, ao estagiar em salas com professores mais novos e com menos prática, com a certeza de que aprendemos sempre com as experiências de outros professores.

Para Severino (2007), o estágio deverá ser “um processo de construção de conhecimento e de personalidade proporcionador de atitudes críticas, no contexto da realidade educativa, que não pode ser alheio a uma perspectiva de intervenção social” (p.40).

Vários autores consideram o estágio profissional fundamental na construção da profissionalidade, como vemos em Nóvoa (1991):

(...) não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente e de identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (p.21).

Fazem parte do Estágio Profissional momentos de observação em várias turmas, práticas pedagógicas (planeando e dando aulas), e reuniões com o grupo de estágio e os Professores Supervisores da Prática Pedagógica Supervisionada, para avaliação da mesma.

Como afirma Peterson (2003), “a prática pedagógica deve ser uma atividade planificada, sistematizada, faseada e consciente que o aluno realiza sob a orientação do professor formador com vista à aquisição de hábitos, habilidades e competências conducentes ao exercício docente” (p.67).

Há a destacar o papel dos supervisores que é, para Alarcão e Tavares (2003):

(...) fundamental para ajudar os estagiários a compreenderem as situações, a saberem agir em situação e a sistematizarem o conhecimento que brota da interação entre a acção e o pensamento. Para utilizar expressões schöonianas que se tornaram bem conhecidas, o supervisor deverá encorajar a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção (p.35).

Neste caso, mais do que a integração da acção com o pensamento, a pertinência do estágio traduz-se num processo de reflexão sobre o que é observado e

vivido e sobre os pressupostos científicos, na construção permanente da identidade do professor.

7 – Distribuição do tempo de estágio – cronograma

O Estágio Profissional a que se refere o presente Relatório foi efetuado durante o ano letivo de 2011/2012.

Atendendo à minha experiência, foi-me facultada pelo Diretor da Escola Superior de Educação João de Deus, Dr. António Ponces de Carvalho, a hipótese de realizar este Estágio Profissional no Jardim Escola João de Deus – Estrela e no Externato As Descobertas, onde leciono uma turma de 1.º ano de escolaridade.

Os tempos foram distribuídos da seguinte forma: segundas feiras no Externato das 9 horas às 14 horas e quartas e sextas feiras no Jardim Escola João de Deus entre as 9 horas e as 12 horas e 30 minutos.

Este Estágio foi organizado em 6 momentos, conforme apresentado no quadro seguinte:

Quadro 1 – Distribuição dos momentos de Estágio Profissional

1.º momento - 20 de setembro de 2011 a 25 de novembro de 2011	Jardim Escola João de Deus – Estrela 1.º ano B
2.º momento - 28 de novembro de 2011 a 10 de fevereiro de 2012	Jardim Escola João de Deus – Estrela 4.º ano B
3.º momento - 5 de março de 2012 a 27 de abril de 2012	Jardim Escola João de Deus – Estrela 3.º ano A
4.º momento - 4 de maio de 2011 a 28 de junho de 2012	Jardim Escola João de Deus – Estrela 2.º ano B
5.º momento - 28 de setembro de 2011 a 20 de junho de 2012	Externato As Descobertas – 1.º ano
6.º momento - 27 de fevereiro de 2012 a 2 de março de 2012	Semana de contacto com a realidade educativa - Externato As Descobertas – 3.º ano

CAPÍTULO 1 – RELATOS DIÁRIOS

Descrição do capítulo

Neste capítulo, descrevem-se as práticas das várias observações realizadas nas salas, seguidas das respetivas inferências consideradas mais importantes.

Faz-se o suporte teórico e o enquadramento científico (fundamentações) de algumas categorias consideradas mais relevantes.

Este capítulo está dividido em 6 secções, referindo-se as quatro primeiras a momentos de estágio realizados em quatro turmas do Ensino Básico no Jardim Escola João de Deus – Estrela, incluindo a caracterização destas turmas e os relatos diários aí realizados.

As duas últimas secções dizem respeito aos momentos de estágio realizados no Externato As Descobertas, numa turma de 1.º ano de que sou professora titular e numa turma do 3º ano (semana de observação intensiva); abrangem igualmente a caracterização das turmas e os relatos diários das observações feitas.

Antes da primeira e da quinta secções, é feita uma contextualização das práticas, ou seja, uma breve referência aos modelos de ensino existentes nos Jardins Escola João de Deus e no Externato As Descobertas, respetivamente.

As rotinas, por serem comuns às turmas do Jardim-Escola João de Deus – Estrela são abordadas também no início deste capítulo. Na 5.ª secção faz-se referência às rotinas existentes no Externato As Descobertas.

Contextualização e rotinas no Jardim Escola João de Deus

Os Jardins Escola João de Deus fazem parte da Associação de Jardins Escola João de Deus, estão distribuídos por todo o país e utilizam o modelo curricular João de Deus.

Este modelo, baseado nos princípios pedagógicos do poeta João de Deus e nas ideias de Froebel, Montessori e Decroly, usa a Cartilha Maternal para a iniciação precoce à leitura e à escrita. Na aprendizagem da Matemática é muito valorizada a utilização de materiais manipuláveis na construção dos vários conceitos.

Assim, as crianças aprendem a ler ainda no Pré-Escolar, nomeadamente aos 5 anos (o Bibe Azul) e nestes Jardins-Escola as matérias escolares estão adiantadas um ano em relação ao ensino oficial.

Os alunos usam bibes de diferentes cores consoante o ano de escolaridade que frequentam e têm rotinas comuns que se inscrevem num sentido de pertença a um grupo.

As rotinas, segundo Zabalza (1991):

(...)desempenham, de uma maneira bastante similar aos espaços, um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem. As rotinas actuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda substituem a incerteza do futuro por um esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e autonomia (p.37).

As rotinas são vistas como referências do tipo de organização, transmitindo segurança uma vez que se mantêm no dia a dia.

Acolhimento

O acolhimento faz-se todos os dias, para todos os alunos do Jardim-Escola João de Deus da Estrela no salão ou no recreio, (quando é possível) onde se reúnem para, pouco depois das nove horas, fazerem uma roda com as educadoras, professoras e estagiárias e cantarem diversas canções até às nove e trinta.

A organização da roda faz-se de uma forma concêntrica, por idades: as crianças mais novas, do Bibe Amarelo (3 anos) ficam no centro, a seguir estão as crianças do Bibe Encarnado (4 anos), as crianças do Bibe Azul (5 anos), as do Bibe Castanho (1.º Ano), do Bibe Verde (2.º Ano), do Bibe Azul Claro (3.º Ano) e, em último lugar da roda, os alunos do Bibe Azul Escuro (4.º Ano).

Para Hohmann e Weikart (1997), “as experiências do tempo em grupo grande, como o cantar em conjunto, levam à construção de um sentido de ‘nós’ e ‘nosso’” (p. 405). Estes autores destacam o reportório de experiências comuns, para a construção de um sentido comunitário de pertença ao grupo.

O acolhimento é assim realizado em grande grupo, junto dos educadores, num ambiente alegre em que as crianças cantam, propondo muitas vezes as canções.

Recreio da manhã

A meio da manhã, como podemos ver nos horários das turmas, os alunos fazem um intervalo geralmente no exterior, ou dentro da sala, quando chove. É a hora do recreio da manhã, durante o qual comem bolachas ou pão.

O recreio, especialmente quando é ao ar livre, é um momento em que as crianças se podem movimentar livremente, correr, saltar e fazer barulho. A este propósito, Hohmann e Weikart afirmam que o tempo de recreio no exterior “permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior” (p. 432).

Estas brincadeiras de exterior levam, ainda segundo Hohmann & Weikart, (1997):

(...) a uma maior socialização, uma vez que os alunos se juntam para realizar o mesmo tipo de atividades, a uma representação criativa, a um desenvolvimento da linguagem e literacia, a uma iniciativa e a relações interpessoais, ao movimento, a música., a noção de espaço e de tempo (p.433).

O recreio é assim um momento do agrado das crianças, importante como pausa durante o trabalho.

Higiene e alimentação

Às 9h 30m as crianças dirigem-se à casa de banho, antes de irem para a sala de aula: o mesmo acontece antes das refeições e depois dos recreios.

Segundo Cordeiro (2009), “as idas à casa de banho variam muito de criança para criança (e de idade para idade), há um elo comum: o desenvolvimento da autonomia (...). Sente-se o gosto em ser crescido e a responsabilidade de cuidar do seu próprio corpo” (p.373).

As refeições são tomadas no salão ou no refeitório, a horas desencontradas, para caberem todos os alunos. No refeitório, as paredes são forradas a azulejo com motivos que datam da construção do Jardim Escola João de Deus, com projeto de Raul Lino.



Figura 1 – Aspeto dos azulejos decorativos do refeitório

As crianças almoçam às 12 horas e voltam para o recreio até às 14 horas, retomando depois as aulas. Às 16 h e 30 m vão lanchar e brincam até as virem buscar, no recreio se o tempo o permitir.

1.1. 1.ª secção – 1.º momento

Este momento de Estágio realizou-se na turma do 1.º B do Jardim Escola João de Deus – Estrela, com a professora cooperante Paula Toscano entre 26 de setembro e 25 de novembro de 2011.

1.1.1. Caracterização da turma – 1.º B

A caracterização da turma consta do Projeto Curricular de Turma, conforme referido pelo Ministério da Educação (2007): “Na elaboração do Projecto Curricular de Grupo/Turma deverá ter-se em conta as características do grupo e as necessidades das crianças”. Ao planificar e organizar as atividades curriculares, o professor deve adequar o processo educativo às necessidades e à evolução das crianças e do grupo.

De acordo com a professora Paula Toscano, a turma do 1.º B é constituída por 27 alunos, sendo 13 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. No início do ano, 13 alunos ainda não tinham completado os 6 anos.

As crianças pertencem a um meio sócio cultural médio/médio alto, com pais licenciados. Do total, 5 alunos têm os pais divorciados; 4 convivem com ambos e 1 só com a mãe. 8 crianças são filhos únicos, tendo a maioria só um irmão. 12 têm um quarto só para si.

Nesta turma, 25 alunos frequentavam no ano anterior o jardim escola João de Deus da Estrela, e 2 alunos vieram de outra escola, não apresentando grandes dificuldades a nível social nem de aprendizagem

A professora caracterizou a turma como “muito imatura, com alunos pouco motivados. Não mantêm a atenção nas aulas e estão pouco interessados”. Comprovámos a dificuldade em estarem sentados, sem se movimentarem, durante o período de aulas.

Na turma, 6 crianças têm apoio pedagógico em Língua Portuguesa e em Matemática, dado por outra professora, fora da sala, durante uma hora da manhã, algumas vezes por semana.

Em relação à Língua Portuguesa, são referidas dificuldades: só 6 alunos leem e interpretam autonomamente, estando os outros 21 a rever a cartilha. A maioria não

usa pontuação, não tendo a noção de frase. Também ainda não relacionam a letra impressa com a manuscrita.

Verificámos ainda dificuldades ao nível do manuseamento do lápis ou caneta: a maioria não pega corretamente nestes utensílios e tem dificuldade nos movimentos finos, nos grafismos das letras.

Na área de Matemática, a professora refere dificuldades no reconhecimento dos números até 20, nas operações simples, (adição e subtração) e no cálculo mental. Muitas crianças invertem os algarismos e “nem sempre reconhecem a quantidade. Não associam também as ordens às cores nos *calculadores multibásicos*” ainda segundo a professora. Não decompõem números até 10.

Nesta área, como no geral, são notórias diferenças de nível entre os alunos, não sendo uma turma homogénea, nem no que se refere às aprendizagens, nem na maturidade e forma de estar.

1.1.2. Espaço e horário

A sala do 1.º B, não sendo grande e tendo 27 carteiras e a secretária da professora, é um espaço agradável. Pertence ao edifício principal, situa-se no rés do chão e tem duas grandes janelas que permitem uma boa iluminação.

Existem, além das carteiras e secretária, um armário por baixo das janelas com materiais, uma estante com livros e dois armários com portas de vidro ao fundo.



Figura 2 – Sala de aula do 1.º B

Está decorada com cartazes alusivos aos conteúdos já aprendidos e com trabalhos de expressão plástica realizados pelos alunos, formando manchas coloridas. Numa das paredes estão os cabides das crianças identificados.

No cimo das paredes, antes do teto, em toda a volta, há um lindíssimo friso pintado com figuras de crianças segurando nos algarismos, o que nos faz pensar na decoração original desta casa, da autoria de Raul Lino.



Figura 3 – Friso decorativo no cimo das paredes da sala do 1.º B

Tem ainda um pequeno estrado que facilita o acesso das crianças ao quadro, situado na parede atrás da secretária da professora.

Quadro 2 – Horário do 1.º B

Horário do 1.º B					
	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9h 00m 9h 15m	Higiene				
9h 15m 10h 15m	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
10h 15m 11h 15m	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11h 15m 11h 45m	Recreio/Higiene				
11h 45m 12h 45m	Musica (12h10m/13h)	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
13h 00m 14h 30m	Higiene/Almoço/Recreio				
14h 30m 15h 30m	Língua Portuguesa	Estudos do Meio	Estudos do Meio	Inglês	Estudos do Meio
15h 30m 16h 30m	Estudos do Meio	Educação Física	Expressão Plástica	Estudos do Meio	Biblioteca (15h/16h)
16h 30m 17h 00m	ACND	ACND	Expressão Plástica	ACND	ACND/ Assembleia de turma
17h 00m	Higiene/Lanche/Saída				

1.1.3. Relatos diários do 1.º ano B

3.ª feira, 27 de setembro de 2011

Este dia começou com a apresentação no Jardim Escola da Estrela, seguida da distribuição dos estágios pelos grupos de alunas.

A professora Paula Toscano apresentou-nos à turma e tomámos o nosso lugar de observadores, sentadas ao fundo da sala.

De início estivemos só a observar o funcionamento da turma, mas progressivamente fomos colaborando na distribuição de materiais e na arrumação de trabalhos, ficando mais próximas das crianças.

Inferências

Ao observarmos o que vai acontecendo durante a manhã, vamos *dar ênfase* aos aspetos que têm mais significado para nós, que nos fazem refletir.

Ou seja, cada observador “vê” determinados aspetos e não outros, dependendo da sua história pessoal e da sua bagagem cultural (Ludke & André, 1986, p. 26).

A partir do que observamos, vamos selecionando os acontecimentos e atribuindo-lhes significado.

Vasconcelos (1990) diz-nos que apenas os comportamentos são observáveis; o significado destes tem de ser inferido pelo observador.

Ludke e André (1986) acrescentam que o observador chega “mais perto da perspectiva dos sujeitos” (p. 26), na medida em que acompanha no terreno as experiências diárias destes e pode, portanto, aperceber-se do significado que é atribuído à realidade vivida.

Como o observador é o principal instrumento da investigação, pode recorrer aos seus conhecimentos e experiências anteriores para o ajudarem “na compreensão e na interpretação dos fenómenos estudados. Nesta pesquisa a introspecção e a reflexão pessoal têm um papel importante” (Ludke e André, 1986, p. 28).

6.ª feira, 7 de outubro de 2011

Fazendo uma revisão dos números, a professora chamou ao quadro vários alunos, um de cada vez, ditando um número para escreverem no quadro. Uma criança

teve dificuldade no 19, hesitando de início, e a professora teve de ajudar, perguntando se era menor ou maior que 10 e levando-a a descobrir como se representava. A aluna escreveu-o, mas com pouca segurança.

A professora disse-lhe que precisava de estudar os números em casa, para no próximo dia já os saber.

Outro aluno não teve dificuldade em escrever 25, referindo “eu sei muitos números”; a professora pediu-lhe, então, números maiores, e ele chegou a 100, sem qualquer hesitação.

Inferências

É frequente haver diferenças de nível em relação às várias aprendizagens, como neste caso em relação à numeração, em que há alunos que dominam números até 100, enquanto outros têm dificuldade na representação dos números até 20.

Mesmo estudando os números em casa, o que será sem dúvida necessário, continuarão a existir níveis diferentes, realidade que o professor terá de ter presente ao organizar as estratégias de aprendizagem.

Podemos falar aqui da construção de conhecimentos, que, como refere Neira (2010), é a ideia de que aprender é elaborar uma representação pessoal do conteúdo que é objecto da aprendizagem, em que o elemento central não é a matéria “mas o aluno que actua sobre o conteúdo que deve aprender” (p.100).

Uma vez que falamos de uma construção própria, de cada um, temos de dar atenção à diversidade: Zabalza (1991) aponta a necessidade de identificar os condicionantes da aprendizagem, para que o professor possa ocupar-se das necessidades particulares dos alunos.

Sem dúvida que é difícil identificar os diferentes níveis de conhecimento de cada aluno, perceber a forma de aprendizagem mais conveniente, saber que ajuda requerem e estabelecer a avaliação apropriada para cada um deles.

Embora sendo um processo difícil, Zabalza diz-nos ainda que devemos procurar meios e formas de intervenção, que permitam dar uma resposta adequada às necessidades pessoais de todos.

4.ª feira, 12 de outubro de 2011

A manhã começou com alguma agitação da parte das crianças e com uma queixa da professora da turma 1.º A, sobre um dos alunos ter dado pontapés e “chamado nomes” a um colega da outra turma.

A professora ouviu a criança envolvida, o que implicou mais duas, não conseguindo perceber qual a origem do incidente.

Falou então à turma sobre a amizade, a forma de tratar os colegas, as atitudes menos corretas e os sentimentos que originam no outro. Perguntou “e se fosse convosco, gostavam?”

Inferências

Ao falar à turma, a professora levou as crianças a colocarem-se no lugar do outro, a refletirem e a “descentrarem” a sua visão, sendo sensíveis às consequências das atitudes que tomam.

Embora saibamos da psicologia que nesta faixa etária as crianças são ainda muito egocêntricas, a descoberta dos valores éticos e a sensibilização para o respeito pelo outro fazem parte dos objetivos da educação, tendo a família um papel fundamental nesta educação para os valores, cabe também à escola uma importante contribuição.

O filósofo Kohlberg, citado por Estanqueiro (2010), defende que o papel do professor é promover o desenvolvimento do raciocínio moral dos alunos (p. 103). Estanqueiro diz-nos que “um dos objetivos da educação é ajudar os alunos a conhecer, apreciar e praticar os valores morais básicos, que fazem parte da nossa herança cultural” (p. 106).

Os valores que assumimos, que herdámos da história da nossa sociedade, são, como nos diz Strauven (2004), “os valores humanistas, (...) que defendem a solidariedade e o respeito do próximo, das suas opiniões, dos seus direitos, que depositam no ser humano a esperança de construir uma sociedade mais livre e mais justa”.

Vemos assim o papel fundamental da professora ao fazer as crianças refletirem sobre as suas atitudes.

6.ª feira, 14 de outubro de 2011

A manhã iniciou-se com a distribuição dos 3.º e 4.º dons de Froebel, e ao alunos começaram por fazer uma escada com os paralelepípedos e os cubos, seguindo as instruções que a professora dava, enquanto ia construindo um modelo.

Colocou depois várias questões, sobre o número de degraus que uma menina tinha subido e descido, levando as crianças a calcular mentalmente, somando e subtraindo. Finalizou com a construção da cama, mesa e cômoda da menina.

Inferências

Não houve dificuldades na construção das escadas, nem na contagem dos degraus, sendo evidente que já tinham realizado este tipo de construções com os dons de Froebel.

Já na colocação das peças para a mobília, houve mais dificuldade no manuseamento e colocação das peças, uma vez que implicavam movimentos mais finos e precisos. São visíveis nesta turma dificuldades ao nível da preensão e dos movimentos finos, quer no manuseamento dos materiais de Matemática, quer na forma de pegar no lápis e na borracha, como iremos referir à frente.

Na metodologia João de Deus estes materiais são explorados “nas suas vertentes pedagógicas, dando grande importância à criatividade, à manipulação e à descoberta” (Caldeira, 2009, p.242).

Esta autora, ao apresentar a forma de utilizar o 3.º Dom de Froebel, salienta a importância do uso simultâneo das duas mãos, da utilização dos dedos indicador e polegar em forma de pinça e da orientação da construção da esquerda para a direita. Está-se a preparar a utilização correta do lápis/caneta e a propedêutica da leitura e da escrita (p.248).

Também encontramos no Programa do 1.º ciclo do ME (1990), referindo-se ao uso de materiais, a relação entre estes e “a necessidade de exploração, experimentação e manipulação” (p.130).

4.ª feira, 19 de outubro de 2011

A manhã começou com exercícios de leitura de palavras.

As crianças leram palavras escritas no quadro, enquanto a professora ia chamando a atenção para a ortografia das mesmas, trabalhando especificamente a letra **q** sempre acompanhada por **u**, e os casos em que lemos o **u**. Estas palavras faziam parte das frases do ditado que fizeram a seguir. A professora pediu a uma estagiária para apoiar uma criança, lendo com ela e ajudando-a na escrita das palavras.

Depois do exercício ortográfico, dirigiu-se à Cartilha Maternal da sala com três alunos, para uma lição de cartilha.

Inferências

Quando os alunos entram no 1.º ano de escolaridade nos Jardins-Escola João de Deus já trabalharam a Cartilha Maternal, dominando já, muitos deles, a leitura.

João de Deus comparou o método pelo qual “as crianças aprendem a falar, que é falando, com o ensino de palavras vivas, que entretêm o espírito, e não de letras e sílabas mortas” (Deus, 1997, p.11).

Vemos assim a importância dada à palavra (em vez da sílaba), “como instrumento muito importante na comunicação humana e elemento básico no discurso” (p.11). A leitura de uma palavra está relacionada com o seu emprego numa frase, dinamizando-a para que faça sentido para o aluno.

A primeira lição da Cartilha Maternal, relativa às vogais, chama a atenção para a necessidade de entender a palavra como um instrumento usado para traduzir o que pensamos e o que sentimos.

Outro aspeto extremamente inovador deste pedagogo foi a estimulação do interesse pelo escrito, motivando assim a aprendizagem da ação de ler, quando não eram estas as preocupações existentes (p. 15).

Na Cartilha Maternal, João de Deus, ao valorizar estes aspetos há mais de um século, “demonstra uma riqueza surpreendente de intuições científicas, confirmadas posteriormente”, de acordo com Mira, citada no Guia Prático (1997).

A lição de Cartilha, que acontece regularmente na sala, com pequenos grupos de alunos, destina-se a, de uma forma viva, pôr os alunos a interagir na mesma tarefa de decifração. É um trabalho de grupo em que há uma aprendizagem personalizada, uma vez que as questões são respondidas individualmente, como vemos referido no Guia Prático.

6.ª feira, 21 de outubro de 2011

A professora distribuiu os blocos lógicos pelos alunos, ficando cada um com um conjunto de peças com algumas diferenças entre si.

Fez depois perguntas relativas às propriedades dos blocos (tamanho, cor, espessura e forma geométrica), nomeando-as à medida que as crianças as referiam. Trabalhou também as noções de maior e menor, solicitando que mostrassem uma peça igual e pediu para fazerem sequências.

A turma aderiu a esta atividade, seguindo as instruções da professora e, por vezes, criando composições de figuras (casas com um quadrado e um triângulo, etc.)

ou ordenando as peças segundo um critério (alternância de cores, crescente ou decrescente de tamanho, etc.).



Figura 4 – Alunos trabalhando com blocos lógicos

Inferências

Com os blocos lógicos foram trabalhados ao nível do raciocínio lógico matemático, conceitos importantes de uma forma lúdica e permitindo a concretização das noções dadas. Foi também desenvolvida a imaginação, na criação de figuras criadas autonomamente pelos alunos, enquanto “brincavam” com o material.

Matos e Serrazina (1996) dizem-nos que “os materiais manipuláveis apelam a vários sentidos e são caracterizados por um envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem ativa” (p. 193).

Ao manipularem estes materiais, as crianças foram construindo, através da ação, das relações entre objetos, das classificações e correspondências, um conhecimento logico matemático.

Os blocos lógicos possibilitam “um trabalho agradável, mais amplo, em todas as faixas etárias, oferecendo condições para desenvolver uma estrutura lógica bastante flexível, o que facilita a articulação de raciocínios e a busca de múltiplas soluções para problemas” (Simons, 2009).

A principal função dos blocos lógicos é, segundo Caldeira (2009), “dar às crianças a oportunidade de realizarem as primeiras operações lógicas, como sejam a correspondência e a classificação” (p.369).

Os alunos tiveram assim oportunidade de se envolverem na manipulação do material, ao mesmo tempo que desenvolviam competências matemáticas.

4.ª feira, 26 de outubro de 2011

Neste dia as aulas da manhã foram dadas por mim, tendo-me sido pedidos os conteúdos: em Língua portuguesa, os sinais de pontuação; em Matemática, as combinações, e em Estudo do Meio, os sabores.

Apresentei um texto a partir do qual identificámos em conjunto, os vários sinais de pontuação, explicando os seus significados. Ainda em grupo, colocámos a pontuação correta em 3 frases que expus numa grande folha no quadro. Numa proposta de trabalho distribuída, as crianças tinham de, individualmente, ler e colocar a pontuação correta em pequenas frases. No final, sistematizámos o que tinha sido aprendido sobre os sinais de pontuação.

Nas combinações matemáticas, começaram por construir com material (calças de 2 cores e camisolas de 3 cores, em papel recortado), as diferentes formas como uma menina se podia vestir. Este trabalho foi feito a pares, havendo a seguir uma proposta de trabalho individual em que tinham de pintar as várias hipóteses e descobrir quantas eram.

Inferências

A turma aderiu bem às atividades, participou e, no geral, penso que adquiriu os conceitos apresentados. No trabalho a pares, em Matemática, houve dificuldade em trabalharem com o colega de carteira na montagem das calças e camisolas, criando-se alguns conflitos na partilha do material.

Penso que este facto não se prende com a quantidade de material, (16 peças para cada carteira), mas com a partilha e a capacidade de se organizarem para realizarem uma tarefa em conjunto. A professora titular concordou com a análise desta dificuldade que senti.

Lopes e Silva (2010) referem existir um consenso sobre a eficácia da aprendizagem cooperativa, comparada com outras formas de organizar os alunos nas suas atividades de aprendizagem, nomeadamente a individualista e a competitiva.

Estes autores falam de um professor que organiza grupos pequenos e heterogéneos, com objetivos comuns, em que os alunos atuam como parceiros, utilizando também as suas competências sociais. O professor apoia os vários grupos, ajuda, dinamiza, esclarece.

Para Sanches (2001), o trabalho a pares desenvolve também “o sentido da solidariedade, dentro da sala e na escola. A linguagem mais próxima e a afetividade

que se desenvolve permitem uma melhor aprendizagem acadêmica e comportamental” (p.71).

Como considera Estanqueiro (2010), “num clima de cooperação, de partilha de saberes e experiências, todos ganham, aprendendo juntos e construindo relações de tolerância, respeito, confiança e apoio mútuo” (p.21).

Atualmente, a escola já não considera só os conteúdos programáticos e as classificações, mas também a formação pessoal e social do aluno.

6.ª feira, 28 de outubro de 2011

A professora apresentou à turma um pictograma, fixando-o no quadro da sala.

Este gráfico referia-se à quantidade de gelados consumidos por 5 meninos durante uma semana. A professora, depois de fazer a legenda, pôs algumas perguntas diretas sobre o pictograma, e foi aumentando a complexidade das questões, implicando já comparações entre os dados.

No geral, as crianças não tiveram dificuldade em responder corretamente às primeiras questões. No entanto, o mesmo não aconteceu quando estas se foram tornando mais complexas.

Inferências

A professora começou por introduzir o pictograma. Ponte e Serrazina (2000) referem o pictograma como uma representação semelhante ao gráfico de barras, substituindo as barras por figuras que representam um valor existente em cada categoria de dados.

Foi colocando questões, solicitando raciocínios lógicos na interpretação do pictograma, desenvolvendo deste modo as capacidades de pensamento dos alunos.

A compreensão de gráficos envolve, segundo Ponte e Serrazina (2000), três níveis de complexidade. O mais elementar refere-se à leitura simples de dados para responder a questões concretas. O segundo já envolve a capacidade de comparação entre os dados e o nível mais avançado implica a capacidade de fazer extrapolações, previsões ou inferências a partir dos dados (p. 215).

As dificuldades notadas na turma registaram-se no segundo nível, (uma vez que não foi abordado o terceiro nível), quando a professora pôs questões que implicavam relações entre quantidades, (quem comeu mais, menos, a mais do que).

As perguntas que o professor faz são vistas por Estanqueiro (2010) como contendo um grande potencial pedagógico, capazes de envolver os alunos na aula.

“Uma boa pergunta, no momento oportuno, pode provocar uma boa resposta ou abrir caminho para um debate enriquecedor” (p.43). Voltaremos a este tema, debruçando-nos sobre os tipos de perguntas.

4.ª feira, 2 de novembro de 2011

A professora fez a leitura modelo de um texto, pedindo a alguns alunos que lessem parágrafos do mesmo.

Chamou-nos depois a atenção para as diferenças de nível existentes na turma, em que há alunos que dominam a leitura e outros que ainda não, estando estes a trabalhar letras na cartilha.

Foi ajudando os alunos com maiores dificuldades, lembrando o valor das letras e levando-os a fazerem as combinações necessárias.

Inferências

Ao ajudar os alunos com mais dificuldades, a professora recorreu às orientações contidas no Guia Prático da Cartilha Maternal (1997), seguindo os passos necessários para esta aprendizagem.

Este Guia explica-nos que “a base do Método João de Deus é a análise da língua, feita através de um processo sério graduado que se baseia num raciocínio lógico” (p.10).

É a partir de um princípio de aprendizagem “passo a passo” que as crianças vão conhecendo as letras, apresentadas pela sua leitura ou valor. Ao critério a que obedece a escolha e a apresentação das letras mais fáceis de aprender, chamamos “método” (p.12).

João de Deus, de uma forma muito simples, diz-nos que “consistindo a leitura na combinação das letras, basta ir aprendendo as letras que se podem ir combinando; o mais é confusão e não podendo haver combinação sem vogal, começemos pelas vogais” (p.12).

Ao apresentar as letras pelo seu “valor”, vai impedir o aluno principiante de se fixar no nome da letra, levando-o antes a considerar a forma ou formas como esta se pode ler.

Além do ensino das letras, temos também as primeiras regras, como as relativas às cores das letras: “Letras da mesma cor leem-se seguidas, ou seja, de uma só vez; letras que não sejam da mesma cor leem-se separadamente” (p.12).

As duas cores de letras existentes, pretas e cinzentas, determinam qual o valor pelo qual irão ser lidas, sabendo a criança antecipadamente, a estratégia a usar para ler a palavra.

Este pedagogo distingue ainda a Arte da Leitura da Arte da Escrita, considerando que ambas devem decorrer paralelamente numa aula.

6.ª feira, 4 de novembro de 2011

A aula de Matemática foi dada pela colega de estágio Maria, sobre numerais ordinais, sem ter sido preparada.

Organizou uma corrida na sala, (avisando que era a fingir, por isso teria de ser mais devagar e com cuidado), para ilustrar o posicionamento dos corredores, ou seja o fator ordem. Explicou depois como se escreviam os ordinais, relacionando-os com o respetivo cardinal, chamando crianças ao quadro para completarem o registo.

Inferências

A forma de apresentar o conteúdo, a corrida, foi recebida com entusiasmo, uma vez que muitas das crianças estão sentadas com dificuldade, mexendo-se constantemente.

Foi uma experiência lúdica, e que ilustrou perfeitamente o conceito de ordinal, conforme pretendido.

Ao referir que é fundamental desenvolver estratégias/atividades que tenham sentido para os alunos, Sanches (2001) sugere a realização de jogos pedagógicos. “*Hoje vamos fazer um jogo* é uma frase mágica para criar expectativas e mobilizar os alunos” (p.57).

A colega, face ao pedido de introduzir os numerais ordinais, teve de delinear rapidamente uma estratégia. “O professor, ao pensar e organizar uma actuação, está a usar uma estratégia que é única, porque criada para aquela situação” (Roldão, 2009, p. 68).

O facto de utilizarmos experiências do dia a dia, introduz uma componente lúdica, e que foge à rotina. Sanches (2001) fala dum ensino mais atraente, em que haja gozo em aprender, ressaltando que nem toda a aprendizagem deve ser lúdica. Cabe pois, ao professor estabelecer o equilíbrio entre o dar gozo e a dor /esforço necessários, para que a aprendizagem se processe de forma harmoniosa e adequada a cada jovem (p. 53).

4.ª feira, 9 de novembro de 2011

A professora pediu a duas crianças para distribuírem os calculadores pela turma, e lembrou o posicionamento correto das barras e das caixas nas carteiras.

Começou a criar oralmente situações problemáticas, nomeando os dados, escrevendo-os no quadro, orientando a turma na organização e representação dos cálculos necessários e da resposta completa. As crianças iam trabalhando com os calculadores.

Estes foram depois recolhidos e foi distribuída uma proposta de trabalho com situações muito idênticas às anteriores.

Inferências

Se durante o manuseamento dos calculadores não se notaram dificuldades, na proposta de trabalho já não aconteceu o mesmo. A organização dos dados, a indicação da operação, a operação e a escrita da resposta foram tarefas mais difíceis, havendo crianças “perdidas”, enquanto outras conseguiram realizar o que era pedido.

Tenho deparado na minha prática com muitas situações deste tipo, em que as crianças, apesar de mentalmente chegarem ao resultado do problema, têm dificuldade em organizar o pensamento, em o representar e traduzir em linguagem matemática.

É fundamental incentivar os alunos a explicar os seus raciocínios e o seu pensamento matemático, como salienta Pimentel et al. (2010). O aluno “desenvolve a capacidade de comunicação e contribui para a consolidação dos conceitos envolvidos e para a melhoria das suas aprendizagens” (p.7).

Boavida et al. (2008) referem a resolução de problemas como uma componente essencial de fazer Matemática, proporcionando o recurso a diferentes representações, incentivando a comunicação e fomentando o raciocínio e a justificação (p.14). Consideram ainda que:

(...) ensinar Matemática através da resolução de problemas proporciona uma visão desta disciplina favorável ao estabelecimento de ligações dentro da própria Matemática, com outras áreas do currículo e com o dia a dia dos alunos, permitindo-lhes aprender como utilizar e aplicar a Matemática fora da escola (p.15).

Nunca são, pois, demasiadas as situações problemáticas criadas pelo professor para desenvolver o pensamento matemático.

6.ª feira, 11 de novembro de 2011

Foi-me pedido, nessa manhã, que desse uma parte da aula, introduzindo a numeração romana até 10. Depois de me ter certificado junto da professora que a turma não tinha falado no povo romano, entendi contextualizar o tema.

Falei muito sucintamente do povo romano, da sua permanência há muito tempo entre nós e de alguns dos seus legados, chegando assim, à numeração que usavam.

Representei no quadro os números, focando a importância da posição *antes e depois*, na escrita da numeração romana.

Inferências

Ao relacionarmos os vários saberes, estamos a promover a interdisciplinaridade, contextualizando as aprendizagens, que não surgem do nada, mas têm ligações entre si.

Martins et al. (2007) afirmam que as situações contextualizadoras asseguram o significado das atividades para as crianças, despertando a curiosidade e o interesse (p.19).

Ao apresentar estratégias que tenham sentido para os alunos, Sanches (2001) refere o interesse em relacionar os conteúdos com outras matérias/disciplinas para fazer interagir as aprendizagens. “É a interdisciplinaridade, é o trabalho em equipa que proporcionam oportunidades de interação e de partilha de saberes” (p.51).

Sanches (2001) salienta ainda que a interdisciplinaridade surge do próprio interior da escola, onde, “cada vez mais frequentemente e quase sempre sem apoio, os professores tomam, eles próprios, a iniciativa de conceber e realizar experiências de integração” (p.4).

É neste caso no planeamento das atividades que o professor trabalha a interdisciplinaridade, relacionando os conceitos que são abordados nas diferentes áreas.

4.ª feira, 16 de novembro de 2011

Neste dia, as aulas da manhã foram dadas por mim, tendo-me sido pedidos os conteúdos: em Matemática, a decomposição com material cuisenaire, e em Estudo do meio, a alimentação saudável.

Construí no quadro, a partir de imagens distribuídas, uma roda dos alimentos, para que fossem visíveis os diferentes grupos. Pedi depois às crianças que classificassem alguns alimentos e os viessem colocar na zona correta da roda dos alimentos. A turma aderiu às propostas e realizou o que foi pedido.

Inferências

Como sabemos, a alimentação, além de uma necessidade fundamental, está relacionada com o crescimento e o desenvolvimento, com a saúde e a prevenção de doenças: “Somos o que comemos” é um aforismo que traduz esta ideia, como afirmam Nunes e Breda (2001).

A família tem um papel fundamental na alimentação e na educação alimentar das crianças e jovens. Mas a escola pode oferecer um contexto de aprendizagem formal sobre esta e outras matérias, complementando o papel familiar.

Através da roda dos alimentos, pretendemos que sejam transmitidas noções como a importância de comer diariamente alimentos de todos os grupos nas proporções em que se encontram representados, não falhar nem exagerar em nenhum deles, variando o mais possível de alimentos dentro de cada grupo, como referem Nunes e Breda (2001, p. 38).

Em termos programáticos, no 1.º Ciclo, a alimentação é abordada no “Estudo do Meio” no Bloco 1 “À Descoberta de si mesmo”. Nesta fase, no 1.º ano, o aluno adquire os conhecimentos das normas de higiene alimentar (importância de uma alimentação variada, lavagem correta dos alimentos consumidos em cru, desvantagem do consumo excessivo de doces e refrigerantes).

Dada a importância das refeições escolares para a dieta alimentar diária dos jovens, o Ministério da Educação, no documento *Educação Alimentar em Meio Escolar* (2006), elaborou um conjunto de referências para a conceção e o desenvolvimento de programas mais consistentes de educação para saúde.

6.ª feira, 18 de novembro de 2011

Por motivo de doença, não me foi possível estar presente neste dia.

4.ª feira, 23 de novembro de 2011

Neste dia, as crianças realizaram a prova de Matemática. Notava-se algum nervosismo na sala. Enquanto afastava as carteiras, a professora ia fazendo

afirmações sobre a prova, tranquilizando as crianças, assegurando que sabiam fazer os exercícios, porque eram parecidos com os que já tinham feito na sala de aula.

Inferências

A atitude da professora, acreditando nas capacidades dos seus alunos, acalmou-os e deu-lhes confiança em si próprios. Sanches (2001) afirma que “nós, professores, temos de lhes mostrar que confiamos nas suas capacidades e na sua capacidade de realização efectiva. Acreditar em nós mesmos é um grande passo para ter sucesso” (p.64).

Ao abordarmos a avaliação, no 3.º capítulo, veremos que esta tem de ter, na escola, uma dimensão formativa. Avaliar, para Estanqueiro (2010), “é mais do que dar notas.(...) Os professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens. A avaliação é um meio, não é um fim” (p.83).

Ribeiro (1990) considera que a avaliação permite perceber quais os objetivos planeados que já foram atingidos. Com esta informação, o professor pode intervir com estratégias que considere adequadas para ultrapassar as dificuldades, com uma intenção formativa (p.75).

As questões relacionadas com a avaliação serão abordadas no capítulo 3.

6.ª feira, 25 de novembro de 2011

Neste último dia, as crianças realizaram a prova de Língua Portuguesa.

Ao circular pela sala, sem as ajudar como faço habitualmente, observei a forma como pegam nos lápis ou canetas. Registei que seis alunos pegam corretamente nestes instrumentos, sendo que os restantes pegam de várias formas, coincidindo com posturas muito incorretas ao nível dos braços, da coluna / pescoço e da cabeça.

As quatro crianças que têm apoio individual em Língua Portuguesa demonstram também dificuldades no grafismo das letras.

Relacionados com o pegar no lápis/caneta estão as dificuldades no grafismo das letras maiúsculas e minúsculas com movimentos corretos, na proporção entre as letras e na identificação de espaços entre as palavras.

Inferências

Desde que entra no Jardim Escola, a criança realiza inúmeras atividades que visam o desenvolvimento da motricidade fina. Esta está sempre intimamente ligada ao desenvolvimento motor global. “O que caracteriza a função gráfica é que o seu desenvolvimento, a sua organização e o seu uso estão estreitamente ligados a toda a organização de si-própria e do mundo à sua volta, pela criança” , diz-nos Vayer (1976, p.157).

Cabe ao adulto propor atividades que visem, simultaneamente, a organização perceptiva e a instalação de hábitos neuro-motores implicados na aprendizagem da linguagem escrita. Vayer (1976) defende que “os traçados desenrolam-se da esquerda para a direita, as curvas vão no sentido sinistrógiro (aquele que orienta para a direita) e que a criança deve aprender a segurar convenientemente os diferentes utensílios” (p.166).

É pois importante planear atividades que relacionem a motricidade com a escrita/movimentos corretos. Parecem-me também úteis as intervenções que o professor faça diariamente no sentido da correção das posturas e do pegar no lápis/caneta.

1.2. 2.ª secção – 2.º momento

Este momento de Estágio realizou-se na turma do 4.º B, com a professora cooperante Luísa Henriques, entre 28 de novembro de 2011 e 10 de fevereiro de 2012.

1.2.1. Caracterização da turma do 4.º B

Partindo dos elementos que constam do Projeto Curricular de Turma, esta turma é constituída por 24 alunos, 12 do sexo feminino e 12 do sexo masculino.

Em termos sócio-económicos, caracteriza-se entre o nível médio e o médio alto, estando a maioria das famílias a exercer a profissão para a qual se licenciou.

Destas 23 famílias, visto dois dos alunos serem irmãos gémeos, 19 crianças vivem com ambos os pais e 5 crianças vivem só com um dos pais. 3 alunos residem fora do concelho de Lisboa (Cascais, Loures e Almada) e todos se deslocam em transporte próprio ou a pé.

Em termos culturais, é uma turma interessada no ambiente que a rodeia, manifestando interesse nas propostas apresentadas dentro e fora da sala de aula. Em

termos comportamentais é uma turma conversadora, muito agitada e pouco respeitadora. No recreio são conflituosos e pouco amigos uns dos outros.

Em termos curriculares, a maioria da turma apresenta maiores dificuldades na área da matemática, principalmente na resolução de operações e situações problemáticas. Na área da língua portuguesa, apresentam alguma dificuldade na produção de textos e na correta utilização das regras ortográficas, nomeadamente na troca de grafemas como t/d, v/f, s/j/ch, entre outros.

Alguns alunos apresentam dificuldades nas áreas acima referidas, não acompanhando a restante turma aquando do trabalho autónomo. Há ainda a referir a total irregularidade e descuido da caligrafia de alguns alunos.

1.2.2. Espaço e horário

A sala do 4.º B está no 1.º andar, tem bastante iluminação, com janelas ao longo de duas paredes. Está dotada de um quadro interativo, bem como do respetivo projetor.

As carteiras estão dispostas em 4 filas, de frente para o quadro, com 2 intervalos que permitem a passagem entre elas.

A distribuição dos alunos mudou várias vezes, ao longo das semanas de observação, por questões de disciplina, para ser mais fácil controlar os alunos, separando-os de outros com quem brincavam e conversavam.

Quadro 3 – Horário do 4.º B

Horário do 4.º B					
	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9h 00m 10h 00m	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
10h 00m 11h 00m					
11h 00m 11h 30m	Tempos de Jogos				
11h 30m 13h 00m	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
13h 00m 14h 30m	Almoço/Recreio				
14h 30m 15h 30m	Música	História de Portugal	Clube de Ciências	História de Portugal	Ed. Física
15h 30m 16h 30m	História de Portugal	Informática/Biblioteca	Estudos do Meio	Inglês	Expressão Plástica
16h 30m 17h 00m	Orquestra	Estudos do Meio	Assembleia	Estudos do Meio	
17h 00m	Lanche e saída				

1.2.3. Relatos diários do 4.º B

2.ª feira, 28 de novembro de 2011

Comecei o segundo momento de estágio nesta 2ª feira, (em vez de 4ª feira), para me apresentar com as colegas, no primeiro dia. A docente pediu às estagiárias que se apresentassem e a aula começou com uma breve conversa sobre o fim de semana.

Durante a manhã, a professora escreveu no quadro alguns sumários atrasados, para serem copiados, após o que os alunos se dedicaram à organização das folhas de conteúdos da última semana.

A seguir, a docente pediu para abrirem o livro de Língua Portuguesa e relerem o texto que já tinha sido trabalhado, para fazerem um exercício ortográfico. Começou o ditado, com inúmeras interrupções de alunos que se tinham atrasado, ou mesmo perdido. Repetiu calmamente, várias vezes, até que todos tivessem escrito a frase ditada.

No final, uma criança fez a leitura e outra a leitura da pontuação, seguida por todo a turma.

Inferências

O levantamento de erros é realizado, frequentemente, a partir do ditado de um texto. É feita uma preparação, com a leitura do texto, cópia do mesmo e treino das palavras mais difíceis.

Niza & Rosa (1998) considera que “a ortografia é apenas um dos muitos aspetos da escrita, mas é talvez aquele que mais preocupa os professores que sempre se queixaram e continuam a queixar-se, dos erros dos seus alunos” (p.282).

Ao corrigir um ditado, é necessário fazer um levantamento dos erros ortográficos dos alunos, para podermos gizar estratégias para ultrapassar essas dificuldades.

Como referem Niza e Rosa (1998), “o professor precisa saber que tipo de incorreções ortográficas fazem os seus alunos e em que níveis estas se situam” (p.282).

Vários autores têm-se debruçado sobre o tipo de erros. Depois de referir que existe uma proposta nova de tipologia em cada autor que se propõe estudar o erro ortográfico, Sousa (1999) considera que “uma das opções seria evitar, tanto quanto

possível, uma análise quantitativa, a favor de uma análise mais qualitativa, centrada em cada sujeito” (p 76).

Este autor afirma ainda que, “dado que a utilização de uma norma ou regularidade não explica a grafia das palavras, na maior parte das línguas europeias, o erro gráfico poderá ser consequência do não domínio de várias competências, de difícil especificação, caso a caso” (p. 76).

As dificuldades ortográficas, segundo Martins (citada por Niza e Rosa, 1998) “situam-se a vários níveis:

- A nível Fonológico, – diz respeito aos fonemas da Língua;
- A nível Sintáctico, – diz respeito às relações entre os elementos da frase;
- A nível Semântico, – diz respeito aos conteúdos das palavras e das frases”

(p.283).

Na sua abordagem, Sousa (1999) afirma em relação às dificuldades ortográficas que “o escrevente tem a possibilidade de recorrer a duas vias, quer funcionem de forma independente, quer interactiva: a via de conversão de fonemas em grafemas e a via directa léxico-ortográfica” (p 77).

Este autor refere que a investigação científica tem verificado que, no caso em que “os escreventes usam a via fonológica, cometem erros ortográficos em que a palavra escrita tem a mesma fonologia da palavra ditada, falhando a conversão fonema-grafema” (p.77).

Quando as palavras ditadas são conhecidas e os alunos recorrem à via directa, é a partir da experiência lexical que chegam à grafia correcta. “Os erros que ocorrem estão relacionados com uma representação gráfica parcial ou com informações deficientes” (Sousa, 1999, p.77).

Através das opiniões destes autores, podemos concluir da necessidade de fazermos sempre uma análise qualitativa que complete a informação resultante de uma análise quantitativa, permitindo assim a delineação de estratégias individuais.

6.ª feira, 2 de dezembro de 2011

A aula começou com uma pergunta que a professora fez sobre a razão de ser do feriado da véspera, o 1.º de dezembro. Muitos alunos ficaram a pensar, enquanto outros levantaram o braço para responderem. A professora deu a palavra a várias crianças que explicaram o significado daquela data, corrigiu alguns aspetos e no fim sintetizou o que já tinha sido dito sobre o 1.º de dezembro.

Entraram depois na sala vários alunos do 4.º B, que não tendo autorização para sair numa visita de estudo com a turma, ficaram nesta sala realizando propostas de trabalho referentes a situações problemáticas.

Inferências

No programa de Matemática do 1.º ciclo é dada grande importância à resolução de situações problemáticas.

Começando por definir problema, encontramos em Ponte e Serrazina (2000):

Uma questão é um problema, para um determinado aluno, se ele não tiver nenhum meio para encontrar uma solução num só passo. Se o aluno tiver uma forma de, rapidamente, obter uma solução, não estará perante um problema, mas sim um exercício (p. 52).

Caldeira (2009) salienta que “a resolução de problemas é considerada como uma tentativa para resolver questões não estruturadas, para as quais não existe uma técnica específica, em que se pretende descobrir um caminho que leve a uma ou várias soluções, através de operações mentais” (p.103)

A resolução de problemas não deve ser considerada um capítulo separado, mas antes um desafio que o aluno tem de resolver através de uma estratégia: “a resolução de problemas não é mais um capítulo entre os capítulos da aritmética, mas a sua essência. É o ponto de partida e a meta, já que exprime o significado das operações” (Aharoni, 1998, p. 131).

Para Caldeira (2009), o uso desta metodologia “possibilita o desenvolvimento de capacidades como a observação, estabelecimento de relações, comunicação, argumentação e validação de processos, além de estimular formas de raciocínio como intuição, indução, dedução e estimativa” (p.103).

A resolução de problemas é frequentemente encarada pelos alunos com dificuldade, sobretudo quando procuram uma “fórmula” através da qual cheguem ao resultado (“é de mais”, “é de vezes”, etc.).

Amaro (citado por Ponte e Serrazina, 2000) verifica que “a maior dificuldade dos alunos do 1º ciclo situa-se na resolução de problemas, quer a nível de análise de uma situação, quer na concepção e faseamento de um plano de execução” (p.79).

Segundo Pólya, citado por estes autores, “um problema envolve quatro etapas:

- Compreender o problema;
- Conceber um plano para a sua resolução;

- Executar o plano;
- Refletir sobre o trabalho realizado.

Os alunos, muitas vezes, identificam a resolução do problema com a etapa da execução do plano. (...) A reflexão é um elemento muito importante na resolução de um problema” (Ponte e Serrazina, 2000, p.53).

4.ª feira, 7 de dezembro de 2011

Nesta altura do mês, já é notória a pressão com a festa e tudo o que esta implica: ensaios musicais, ensaios de cenas, adereços, cenários, etc... Professores e alunos estão agitados e cansados.

Os alunos estavam excitados, barulhentos e era difícil fazê-los ouvir e colaborar.

O professor de Educação Musical, disponível para ensaiar as várias turmas e já rouco, chegou à sala em que estavam as turmas A e B do 4.º ano, que tinham acabado de ensaiar uma das cenas da peça de teatro. Esperou pacientemente, até todos se calarem, o que acabou por acontecer. Muito calmamente explicou, em voz baixa, o que havia a fazer, pedindo para colaborarem, para ser o menos maçador possível. Mostrou expectativas de que tudo iria correr bem, com um discurso positivo, com afirmações como a que passo a citar:

–“ Fantástico! Não peço mais! Só tenho pena que haja dois meninos que não estejam a ajudar...”

Inferências

Nesta manhã, a forma como o professor comunicou com as turmas, contrastou com o ambiente que se vivia. O professor, ao falar baixo e pausadamente, permitiu que os alunos acalmassem e o clima desanuviasse.

Ao abordar várias estratégias que tenham sentido para os alunos, Sanches (2001) refere que falar baixo faz com que sejamos mais facilmente ouvidos. “O tom e o volume da voz têm muito a ver com a convicção que incutimos aos nossos comportamentos verbais. É mais fácil sermos ouvidos se falarmos baixo, em tom audível” (p. 67).

Além do tom e volume da voz, foi clara a forma positiva do seu discurso.

Estanqueiro (2010) considera que “cultivar expectativas positivas é uma forma de optimismo pedagógico. Só por si, não resolve tudo. (...) Mas gera um clima

favorável à motivação e contribui decisivamente para a eficácia da acção educativa” (p. 29).

Sabemos como, na relação pedagógica, a atitude do professor e as suas expectativas são determinantes para o clima da sala de aula.

Ribeiro (citado por Jesus, 1997) refere que ao promover uma relação de agrado e negociação, “em que se desenvolvem processos de identificação, o professor parece ter maior influência sobre os seus alunos e estes parecem ter maior respeito por ele” (p.25).

Este autor afirma que “a inovação educacional deve começar por existir ao nível das atitudes dos professores” (p. 26), que podem substituir a punição e a repreensão pela responsabilização dos alunos, “não salientando só os comportamentos indesejáveis, mas enfatizando também os comportamentos alternativos pretendidos” (p. 27).

É pois importante a calma e a posição que o professor toma, acreditando que as coisas vão correr bem.

6.ª feira, 9 de dezembro, e 4.ª feira, 14 de dezembro de 2011

Estes dois dias foram ocupados com ensaios para a festa de Natal: textos, coreografias, músicas, adereços e cenários. Em todas estas atividades as estagiárias foram colaborando, conforme necessário, tanto na sala de aula, como na biblioteca acabando adereços ou em propostas de coreografias com alguns alunos.

Inferências

O envolvimento dos alunos em todo este processo de planeamento necessário para a realização da festa é interessante do ponto de vista pedagógico, como nos diz Morgado (1991), na medida em que “poderá implicar cumulativamente que os alunos, individualmente ou em grupo, observem, questionem, experimentem e investiguem; que desenvolvam integradamente atividades diversificadas” (p. 68).

Estas atividades promovem “o desenvolvimento e a apropriação ativa e integrada de conceitos, conhecimentos e competências diversificadas” como salienta Morgado (1991, p.68).

Estamos aqui em presença de conteúdos que, não sendo disciplinares, são igualmente importantes. Assim, Ribeiro (1990) refere que:

Existem dois tipos de conteúdos culturais disponíveis: os que se referem ao saber estruturado em disciplinas, os saberes disciplinares, e os que reportam à experiência humana – não resultando de uma investigação sistemática, como acontece no 1.º caso, mas resultante da experiência com base no bom senso e na sabedoria comum – os conteúdos não disciplinares” (p 127).

Para além do papel institucional da escola traduzido na aquisição de competências instrumentais básicas, “existem novas funções que lhe são exigidas no domínio do desenvolvimento pessoal e social, fazendo apelo não só às competências instrumentais, mas também às competências básicas e transversais generalizáveis” (Costa, 2003, p. 121).

Como competências transversais, o autor refere “um conjunto integrado e estruturado de saberes – saber-ser, saber-fazer, saber transformar e transformar-se, e saber-conviver – a que o sujeito terá de recorrer e mobilizar, para a resolução competente das várias tarefas com que é confrontado ao longo do seu desenvolvimento” (Costa, 2003, p. 121).

Além da importância pedagógica destes planeamentos de festas, há ainda o aspeto lúdico, uma vez que os alunos se sentem entusiasmados e aderem com gosto à sua concretização.

4.ª feira, 4 de janeiro de 2012

A professora começou a manhã com um exercício ortográfico, ditando parte de um texto já anteriormente preparado.

Seguidamente, pediu para tirarem do dossiê a folha relativa ao conhecimento da língua, sobre os complementos e estudarem estes conteúdos, escolhendo a forma que preferissem: lendo, sublinhando, copiando, fazendo esquemas.

Distribuiu depois uma proposta de trabalho referente à análise sintática, com frases nas quais os alunos deveriam identificar a função sintática das palavras sublinhadas.

Inferências

A análise sintática faz parte do domínio do conhecimento explícito da língua.

A Sintaxe estuda a estrutura e as relações entre os constituintes da frase. Segundo Serôdio *et al.* (2011), “a sintaxe é a parte da gramática que se dedica ao estudo das relações entre as palavras na frase” (p.154).

No Programa de Português (M.E. 2009b), “entende-se por *conhecimento explícito da língua* a reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro” (p. 16).

Ao solicitar aos alunos que estudem os conteúdos da forma que lhes parecer mais adequada, a docente está a desenvolver a aprendizagem das competências relativas ao estudo e a desenvolver a autonomia, fundamental no processo de aprendizagem.

Para Estanqueiro (2010), “o desenvolvimento de competências de estudo não se justifica apenas para remediar problemas. Um dos objetivos essenciais da educação é promover a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem” (p.19).

Ainda segundo o autor, “a autonomia dos alunos não brota de forma espontânea como a água das fontes. É tarefa do professor oferecer instrumentos que permitam ao aluno assumir gradualmente a responsabilidade pela sua aprendizagem. Heidegger (citado por Estanqueiro, 2010) diz que “ensinar significa ensinar a aprender” (p.19).

Como referem Lemos e Carvalho (2002), o processo de aprendizagem não parte só do professor; “cada aluno aprende à sua maneira, ao seu estilo, que pode ser mais ou menos contrariado ou apoiado pelo estilo de ensino do docente” (p.15).

A propósito de diferenciação pedagógica, Sanches (2001) realça a necessidade de perceber “os estilos de aprendizagem de cada um e atuar segundo eles, (...) seleccionando métodos / estratégias e atividades adequadas ao estilo de aprendizagem de cada aluno” (p.73).

Para a tarefa proposta (estudar/rever os complementos), pretende-se que cada aluno descubra a estratégia que faça mais sentido para si.

6.ª feira, 6 de janeiro de 2012

As aulas deste dia de Reis foram dadas pelas estagiárias, que distribuíram entre si os conteúdos a abordar. Cabendo-me a Matemática, preparei uma receita de bolo rei, para ser interpretada pelos alunos, partindo para situações problemáticas relacionadas. Tentei colocar questões à turma, a propósito das quantidades relativas aos ingredientes e às unidades de massa em que estavam expressas.

As colegas apresentaram um texto acerca da lenda do dia de Reis.

Inferências

A importância dos alunos desenvolverem a “capacidade de raciocinar matematicamente (...) e de aprenderem Matemática com compreensão” é referida por Boavida et al. (2008, p.81). Esta autora realça a vantagem de os alunos, desde os primeiros anos de escolaridade, serem capazes de explicar e justificar os raciocínios usados na resolução de uma tarefa matemática.

Sabemos também que é fundamental que os alunos tenham oportunidade de interagir com os conteúdos e as ideias expostas pelo professor para deles se apropriarem.

Para Ponte e Serrazina (2000), os alunos “precisam de aprender a explicar como obtiveram as suas respostas e descrever as suas estratégias. O professor precisa de os ajudar a falar e a escrever acerca das suas ideias matemáticas” (p.60).

Estes autores referem ainda que a “comunicação das ideias matemáticas usa não só a linguagem matemática mas também a linguagem natural e a linguagem corporal. Pode ainda recorrer a desenhos, figuras, dramatizações e outras formas de representação” (p.60).

Através da argumentação, e de questões colocadas aos alunos, o professor pode solicitar explicações ou pedir que enunciem conclusões.

Os autores salientam ainda a importância de o professor “conduzir a comunicação na aula de Matemática de modo a que os alunos oiçam, respondam, comentem e façam perguntas uns aos outros” (p.122).

Podemos considerar, na aula de Matemática, e ainda segundo Ponte e Serrazina (2000), “três tipos fundamentais de perguntas: (i) de focalização, (ii) de confirmação, (iii) de inquirição” (p.139).

As perguntas de **focalização** são as que ajudam o aluno a seguir um certo percurso de raciocínio, proporcionando-lhe uma orientação.

As perguntas de **confirmação** servem o professor confirmar os conhecimentos dos alunos.

As perguntas de **inquirição** visam o esclarecimento do professor acerca do processo utilizado pelo aluno na resolução da tarefa. O professor “procura informação de que não dispõe “como chegaste a este resultado? O que pensas da afirmação da Maria?” (p.139).

Estas estratégias visam, segundo Ponte e Serrazina (2000), a compreensão por parte dos alunos do “papel da Matemática no mundo moderno. Para isso, têm de se apropriar do modo matemático de pensar e da forma de o usar nas mais diversas situações do dia-a-dia, recorrendo, quando adequado, às novas tecnologias” (p.32).

4.ª feira, 11 de janeiro de 2012

Os alunos começaram por uma proposta de trabalho que abordava o modo imperativo. A professora lembrou o modo imperativo, comparando-o com os modos já conhecidos dos alunos.

A docente enunciou várias frases com verbos para classificarem quanto ao modo e pediu depois a vários alunos que dessem exemplos das mesmas. Não houve dificuldades e as frases construídas suscitaram risos e o envolvimento da turma.

Fez depois exercícios de cálculo mental, envolvendo a multiplicação de um número por uma décima, uma centésima e uma milésima.

Prosseguiu com a aplicação destes conteúdos à resolução de situações problemáticas.

Inferências

Em português, os verbos flexionam em tempo, modo, pessoa e número.

O modo imperativo está associado à expressão de uma ordem, de um pedido ou de um convite. A professora explicou este conteúdo, relacionando-o com o modo indicativo e conjuntivo.

Os discursos que os docentes desenvolvem utilizando várias estratégias “são determinantes para o modo de pensar dos alunos, já que estimulam nestes processos de reorganização” (Loureiro, 2000, p. 131).

Como já vimos, as perguntas adequadas e oportunas permitem ao professor criar um diálogo e envolver os alunos na aula. Através destas perguntas, o professor “detecta o que os alunos já sabem sobre um assunto, estimula a curiosidade e o interesse dos alunos, verifica o grau de compreensão da mensagem da aula, controla a atenção dos distraídos ou dos tagarelas e avalia o nível de conhecimentos adquiridos” (Estanqueiro, 2010, p.43).

A importância do questionamento e do tipo de questões utilizadas é também referida por Vieira e Vieira (2005). Estes autores concluem que, na maioria das vezes, os professores usam questões de tipo convergente, não solicitando o desenvolvimento das capacidades de pensamento, nem os julgamentos / apreciações de valor.

Para que as questões desenvolvam estas capacidades necessitam ser claras para os alunos.

Estanqueiro (2010) considera que “sem perguntas claras, não há respostas corretas. As perguntas fechadas pedem respostas curtas e objetivas. Apesar de serem úteis, não estimulam a capacidade de expressão oral” (p.43).

As perguntas abertas permitem liberdade de resposta e “são mais apropriadas para promover o diálogo e desenvolver o raciocínio (*o que pensas deste assunto? Como descreves este fenómeno? Concordas?*)” (p.44).

Estanqueiro (2010) chama a atenção para a necessidade de “prolongar o tempo de espera pela resposta, sobretudo quando (as perguntas) são dirigidas aos alunos que precisam mais tempo para pensar e mais ajuda para responder” (p.47).

Para melhorar a comunicação na aula, além do tipo de questões, temos também de considerar que os alunos são diferentes, como é diferente o ritmo de cada um.

6.ª feira, 13 de janeiro de 2012

A manhã começou com a leitura de um texto feita por vários alunos.

A professora pediu a uma criança que começasse a ler e a outras que continuassem a leitura.

Seguiu-se uma proposta de trabalho também na área da Língua Portuguesa, contendo exercícios sobre tempos verbais.

Por fim, os alunos realizaram um exercício escrito sobre os estados da água.

Inferências

As ações de promoção da leitura são muito frequentes e inserem-se nas diretivas do Ministério de Educação, nomeadamente quando salienta que “o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania” (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001, p.31).

O conhecimento da língua inclui, entre outros aspetos, “ser um leitor fluente e crítico” (p.31) e “transformar os alunos em leitores autónomos e que gostem de ler. Para se ser leitor não basta saber ler: é preciso querer ler” (p.10).

No mesmo documento é entendido por leitura “o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informações e construir conhecimentos” (p.31).

Nesta faixa etária a leitura surge relacionada não só com as competências técnicas, mas também com a recolha de informação e como atividade recreativa, fonte de prazer.

Sendo os anos iniciais mais centrados “no ler para aprender a ler, evolui-se para uma fase em que é privilegiado o ler para extrair e organizar conhecimentos” (Ministério da Educação, 2009b, p.70).

Gomes (1996) refere, a propósito do papel da escola na formação de leitores, que “o primeiro traço de postura psicológica susceptível de formar um leitor é, no meu entender, a disponibilidade de espírito. É preciso educar a abertura ao outro para se poder (e sobretudo para se gostar de) ler” (p. 23).

O Programa de Português do Ensino Básico (M.E., 2009) chama a atenção para o treino da decifração para aceder ao sentido dos textos, “sendo fundamental que a escola ensine as diferentes técnicas de decifração que permitem extrair sentido do material escrito” (p.70).

Ainda segundo este Programa, o aluno “deve tomar consciência e aprender a pôr em prática três etapas fundamentais do acto de ler: pré-leitura, leitura e pós-leitura” (p.70)

(i) Na pré-leitura, o professor privilegia a mobilização de conhecimentos prévios dos alunos que se possam articular com o texto, antecipando o seu sentido.

(ii) A leitura consiste na configuração e na construção dos sentidos do texto, recorrendo a técnicas de localização, de selecção e de recolha de informação: sublinhar, tirar notas, esquematizar, entre outras.

(iii) A pós-leitura engloba actividades que integram e sistematizam conhecimentos, promovendo a vivência de experiências de leitura gratificantes.

Todas estas actividades vão contribuir para o desenvolvimento global dos alunos.

4.ª feira, 18 de janeiro de 2012

Nesta manhã, na área da Língua Portuguesa os alunos trabalharam os advérbios de tempo, de lugar e de modo. Como já conheciam os primeiros, a professora relacionou-os entre si e pediu que classificassem e dessem exemplos.

Foi depois feita a revisão das preposições e de contração das preposições, a partir de questões postas oralmente à turma.

Finalmente, a docente distribuiu uma proposta de trabalho de revisão da leitura de números por ordens e por classes, e ordenação de números, que foi corrigida no quadro para o que chamou vários alunos.

Durante esta correção surgiu a confusão entre algarismo e número, que a docente esclareceu.

Inferências

Como referem Ruas e Grosso (2002), “os algarismos são os símbolos com os quais se representam os números, enquanto que os números são as quantidades representadas pelo algarismo ou conjunto de algarismos, ou por outro qualquer processo (p. 15).

Ao fazerem a leitura de números, os alunos estão a trabalhar quantidades e posições, no sistema decimal. Segundo Ruas e Grosso (2002):

Os números conhecidos como quantidades são conhecidos como números cardinais. Também se podem encarar como indicadores, não de quantidades, mas da posição que cada um dos elementos ocupa numa sequência ordenada, designando-se neste caso como números ordinais (p.15).

O sistema de numeração decimal é também um sistema posicional e o valor de cada algarismo depende da posição (ou ordem) em que se encontra. Neste sistema de numeração, “os números representam-se por meio de algarismos colocados lado a lado, ocupando uma determinada posição ou ordem. Cada algarismo representa uma ordem” (Ruas e Grosso, 2002, p.23):

Quando a leitura é feita por classes, estamos a seguir o princípio de que “se um número tiver mais de três algarismos, é costume agrupá-los três a três (da direita para a esquerda) e chamar a cada um desses grupos classes. Cada classe compreende portanto três ordens” (Ruas e Grosso, 2002, p.24).

A propósito do sistema decimal, Aharoni (1998) considera que este sistema “baseia-se em dois princípios: o primeiro está relacionado com a organização dos números, ou mais precisamente com conjuntos de objetos. O outro está relacionado com a escrita dos números” (pp.56/57).

Para este autor “o sistema decimal é um modo fantástico de economia na representação de números; as fórmulas matemáticas representam proposições de um modo breve e claro” (Aharoni, 1998, p.27).

Se os alunos tiverem acesso a esta abordagem do pensamento matemático terão mais hipóteses de o compreender e maior facilidade na resolução dos exercícios.

6.ª feira, 20 de janeiro de 2012

No início da manhã a professora esteve ocupada com uma reunião, pelo que pediu às estagiárias que improvisassem uma atividade relacionada com a leitura de um texto do livro.

Assim, propusemos às crianças que, uma por uma, lessem uma parte do texto, informando-as de que iríamos avaliar as suas capacidades de leitura em voz alta para toda a turma.

No final, pedimos que fizessem a sua auto avaliação, confrontando-as com a nossa classificação. Todos concordaram com a avaliação feita.

Considerámos que havia alunos que leram muito bem, bem e não tão bem, devido sobretudo à baixa velocidade e ao tom de voz muito baixo.

Dispondo ainda de tempo, começámos a fazer a interpretação oral do texto, recorrendo a questões postas aos alunos. Desafiámo-los depois a construírem eles próprios questões a por aos colegas, o que já se revelou mais difícil.

Inferências

Ao propormos que lessem para serem avaliados, quisemos assegurar-nos que o fariam com brio, o que de facto se conseguiu. Quando questionados sobre a forma como tinham lido o texto, os alunos revelaram ter a noção do seu nível de desempenho nesta atividade.

Como já vimos anteriormente, é fundamental na leitura de um texto, a reconstrução do significado do mesmo, para ser possível a recolha de informações e a construção de novos conhecimentos.

De acordo com Sim-Sim (2007), “ler é compreender, aceder ao significado do texto. (...) O importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interação do leitor com o texto” (p.9).

Esta autora refere, além da identificação das palavras escritas e do domínio lexical e das estruturas sintáticas complexas, outros fatores que afetam o nível de compreensão de leitura das crianças: “a capacidade para automonitorizar a compreensão e o conhecimento que têm sobre o Mundo e sobre a vida” (p.8).

A interpretação oral de um texto possibilita ao professor ter a noção do nível de compreensão por parte dos seus alunos, além de os conduzir a aspetos menos evidentes e permitir que formulem outras questões. Por outro lado, ao questioná-los sobre o texto está a requerer a sua participação.

Segundo Estanqueiro (2010):

É perguntando que o aluno aprende a perguntar. Treinar a formulação de perguntas criativas na turma é uma forma estimulante de aprender a pensar. (...) Precisamos de mais pessoas criativas, capazes de questionar e resolver problemas. A origem do conhecimento está nas perguntas. Perguntar e pensar são processos inseparáveis” (p 51).

Segundo este autor, a participação nas aulas faz aumentar o interesse dos alunos, sendo pois de fomentar o diálogo como estratégia motivadora.

4.ª feira, 25 de janeiro de 2012

A primeira parte da manhã foi ocupada com a revisão das regras das operações. Assim, a docente foi chamando alunos ao quadro para, a partir da correção de exercícios já realizados numa proposta de trabalho, consolidar várias regras já aprendidas, entre as quais: adição, multiplicação e divisão de números decimais.

A seguir ao intervalo a professora fez uma revisão das classes das palavras já estudadas, organizando-as num quadro esquemático.

Inferências

Depois da fase inicial em que as crianças compreendem o significado das operações e podem realizá-las com o apoio de materiais manipuláveis, é fundamental que automatizem os procedimentos que lhes permitem realizá-las abstratamente.

Como referem Ponte e Serrazina (2000), “não faz sentido ensinar o algoritmo de uma operação, quando o aluno ainda não compreendeu o significado dessa operação como conceito matemático” (p.49).

Para estes autores:

(...)quando um cálculo exige a realização de um grande número de passos, usamos um algoritmo. Um algoritmo é assim, uma sequência de passos que se segue com vista à obtenção de um certo objectivo. Os algoritmos permitem “mecanizar” certas operações, muito utilizadas, com uma grande economia de pensamento (p. 48).

Ao fazerem cálculos, as crianças estão a “lidar com certos símbolos – que representam conceitos matemáticos – transformando-os noutros símbolos de acordo com determinadas regras” (Ponte e Serrazina, 2000, p.47).

Segundo estes autores, “o cálculo envolve sempre três coisas: (i) um ou mais objectos de partida, (ii) uma operação, (iii) e um resultado final” (p.47).

Os algoritmos são úteis na medida em que permitem resolver problemas. É preciso, terminado o algoritmo, que o aluno interprete o resultado obtido e verificar se ele constitui uma solução adequada para o problema proposto.

6.ª feira, 27 de janeiro de 2012

Durante a manhã, dei aula nas três áreas curriculares.

Na área da Matemática, foi-me pedido que abordasse os múltiplos de um número; na Língua Portuguesa, as palavras homófonas e homógrafas; no Estudo do Meio, abordei os movimentos e as fases da Lua.

Comecei por distribuir uma proposta de trabalho referente aos múltiplos de um número, relacionando-os com a tabuada, que já conheciam. Da proposta constavam ainda exercícios de escrita dos múltiplos de vários números.

Introduzi as palavras homófonas a partir das homónimas que já tinham estudado e fiz uma abordagem à origem e significado destes termos: é mais fácil memorizarmos, se soubermos que *homo* significa *o mesmo* e *fono* significa *som*.

Finalmente, recorrendo a um *PowerPoint*, abordei os movimentos da Lua, comentando o que observámos. Para facilitar a compreensão destes conteúdos, pedi a alguns alunos que dramatizassem, fazendo de conta que eram o Sol, a Lua e a Terra.

Com as luzes apagadas e uma lanterna, um globo e uma esfera representando a Lua, fez-se depois uma simulação de como na Terra só vemos parte da superfície da Lua.

Inferências

Ao estagiar nesta turma, tenho podido observar que, quanto à forma de estar, há vários alunos que têm dificuldade em se manter atentos, que tentam fazer outras atividades durante as aulas, o que implica que a professora tenha de, frequentemente, interromper o seu discurso para chamar a atenção.

Assim, quando planeei esta aula pensei em várias estratégias, para que resultasse: elaborei propostas de trabalho mais desenvolvidas, com vários exercícios para irem sendo feitos e expliquei que podiam avançar no trabalho, desde que depois acompanhassem a correção no quadro.

Fui fazendo chamadas individuais de atenção sempre que me parecia necessário, interrompendo a aula e esperando até poder prosseguir. Estas intervenções foram bem sucedidas momentaneamente, havendo momentos de trabalho silencioso, mas também momentos de alguma perturbação da parte dos alunos.

No entanto, penso que consegui expor com clareza os vários conteúdos e despertar o interesse da turma, especialmente na área de Estudo do Meio.

Para Estanqueiro (2010), “a criação de um ambiente de disciplina na sala de aula, condição necessária para ensinar e aprender, não é uma tarefa simples” (p.72).

Para o conseguirmos, é fundamental investir no envolvimento dos alunos, o que me é sempre mais difícil nestes momentos de estágio, porque não conheço ainda as crianças individualmente.

Este aspeto foi abordado na reunião com a professora titular, que fez uma apreciação positiva da aula, chamando-me também a atenção para a gestão do tempo, a necessidade de dirigir todas as perguntas e a utilização do quadro interativo.

4.ª feira, 1 de fevereiro de 2012

A colega Ana deu a sua manhã de aulas nas três áreas curriculares.

Começou com a área da Língua Portuguesa, fazendo a revisão das palavras homónimas, homógrafas e homófonas, introduzindo depois a noção de palavras parónimas.

Na área da Matemática, explicou os divisores com material *cuisenaire*, distribuindo uma proposta de trabalho com uma parte informativa e outra com exercícios de aplicação.

Não chegou a ter tempo para a área do Estudo do Meio, em que iria abordar os vulcões, que ficou para a manhã de estágio seguinte.

Inferências

Uma das dificuldades sentidas pela colega prendeu-se com a captação da atenção dos alunos durante a aula. Como já referi, nesta turma há vários alunos que se dispersam, conversam com os colegas e perturbam o funcionamento da aula, sendo necessário, mesmo no caso da professora titular, estar constantemente a intervir para se conseguir trabalhar.

A atenção dos alunos depende, como nos diz Pacheco (1999), dos “factores externos e objectivos que o professor utiliza quando lecciona, como é o caso dos

materiais e recursos didáticos, do modo como se relaciona com os alunos e do modo como prepara e implementa as aulas” (p.174).

Por outro lado, e ainda segundo este autor, a motivação dos alunos dependerá também do professor: “quanto mais conseguir implicar o aluno nas actividades, utilizar referências pessoais (reforço positivo) e variar os materiais e recursos didáticos, maior êxito este terá” (p. 178).

Ao gerir o trabalho na sala de aula, é necessário que o professor seja firme, mas que não valorize demasiado os aspetos menos positivos, permita alguma abertura e consiga manter uma relação de proximidade.

Como considera Estanqueiro (2010), “em educação, a rigidez não funciona. É indispensável equilibrar entre o controlo e a liberdade, a razão e a emoção, a distância e a proximidade, a firmeza e o afecto (p. 83). Este autor constata ainda que “o ideal seria que os alunos estudassem com motivação intrínseca. Pelo prazer de aprender. Muitas vezes isso não acontece. Surge então a necessidade dos estímulos exteriores para reforçar a motivação” (p.23).

Não é fácil, sobretudo no início da carreira de professor, encontrar uma forma de estar que, sem ser demasiado rígida, mantenha a firmeza e motive os alunos, criando um ambiente pedagógico rico.

6.ª feira, 3 de fevereiro de 2012

As aulas foram dadas pela colega Maria, que abordou na área da Língua Portuguesa os constituintes das frases, e no Estudo do Meio a evolução das bandeiras na história de Portugal.

A colega teve a preocupação de salientar a interdisciplinaridade, relacionando estas duas áreas, ao propor um texto informativo sobre a bandeira de Portugal, a partir do qual fez a análise gramatical.

Inferências

Ao refletirmos sobre a interdisciplinaridade, podemos fazê-lo a vários níveis, como salientam Pombo *et al.* (1994):

- “(...) um nível macro, relativo à elaboração dos currículos, pressupondo opções filosóficas, políticas e pedagógicas;
- um nível intermédio, relacionado com a elaboração dos programas;

– e um nível micro, que se refere à elaboração de situações de ensino, e que nos interessa mais” (p.5).

É a este nível que nos situamos, quando apresentamos um tema que é trabalhado em várias áreas disciplinares.

Pombo *et al.* (1994) assinalam que “mantendo as distinções disciplinares, o objetivo da interdisciplinaridade seria conseguir uma harmonia construída a partir de uma pluralidade de vozes” (p.5). E acrescentam que “a integração realiza-se então, quer ao nível da concepção e planificação de uma experiência de ensino integrado, quer ao nível da sua efectiva realização” (p. 41).

Estes autores consideram que, mesmo com os atuais programas das diversas disciplinas, “é possível uma coordenação que acabe com o espartilhar dos conhecimentos” (p.83). Chama ainda a atenção para a possibilidade de fazer um trabalho interdisciplinar útil e interessante na abordagem dos conteúdos programáticos.

Vemos como a questão central é a comunicação entre as diferentes disciplinas, para que os alunos construam um saber global e sem barreiras.

4.ª feira, 8 de fevereiro de 2012

Durante esta manhã, a professora distribuiu uma proposta de trabalho de revisão dos conteúdos de matemática, para os alunos realizarem em 30 minutos, após o que fez a respetiva correção no quadro.

Vários alunos foram sendo chamados ao quadro, dando-lhes sempre o tempo necessário para realizarem os exercícios e tirando dúvidas. A turma nem sempre esteve calma, obrigando a docente a várias intervenções para manter os alunos sossegados e calados.

Durante a correção, ao fazer perguntas a uma criança, esta mostrou dúvidas no algoritmo da multiplicação por uma décima. A professora foi colocando questões e identificando as dúvidas surgidas. Questionou o aluno:

– “Multiplicar por 0,1 é tornar um número maior ou mais pequeno? Então, se é menor, para que lado irá a vírgula?” – levando-o a concluir que a vírgula se deveria colocar uma casa decimal para a esquerda.

Inferências

A docente, através das questões que colocou, foi apelando ao desenvolvimento das capacidades de pensamento dos alunos.

Como refere Loureiro (2000), estas questões “são determinantes para o modo de pensar dos alunos, já que estimulam nestes processos de reorganização” (p. 131).

Ao formular perguntas, o professor vai suscitar o envolvimento dos alunos na procura de respostas. Como considera Marques (2001), “as melhores soluções dependem das boas perguntas. Fazer uma pergunta inteligente é meio caminho andado para encontrar as respostas corretas” (p.137).

O professor está assim a refletir sobre a sua ação, fazendo perguntas que vão de encontro às dúvidas que surgem nos seus alunos.

Ao referir-se à reflexão do professor sobre a sua ação, Schön (1992) fala nas “emoções cognitivas”, que têm a ver com confusão e incerteza. Este autor diz-nos que é impossível aprender sem ficar confuso. Nesse sentido, Schön (1992) considera que:

Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar, reconhecer e mesmo dar valor à confusão dos seus alunos. E também à sua própria confusão. Se o professor prestar a devida atenção ao que as crianças fazem (o que se terá passado na cabeça de ?) o professor também ficará confuso. E se não ficar, jamais poderá reconhecer o problema que necessita de explicação. O grande inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdade única. (p. 85).

É muitas vezes através das correções que o professor se apercebe do tipo de dúvidas dos seus alunos, podendo assim organizar estratégias que considerar adequadas.

6.ª feira, 10 de fevereiro de 2012

A professora começou por distribuir uma proposta de trabalho de análise gramatical, realizada na véspera. Pediu aos alunos para verem com atenção os erros por ela assinalados e fazerem a respetiva correção individualmente.

Foi chamando os alunos à medida que iam acabando e analisando com eles a razão do erro e a correção efetuada.

Inferências

Segundo Ponte e Serrazina (2000), “os erros dos alunos podem ser tão importantes como as respostas certas. Através da análise dos erros, o professor pode aperceber-se das dificuldades que eles estão a sentir e do caminho a seguir para as colmatar” (p.103).

Estes autores consideram que os erros nem sempre resultam de uma falta de conhecimentos ou de uma falta de trabalho; certos erros podem ser um elemento de informação sobre as concepções de um aluno relativamente a uma noção.

No trabalho diário, o professor deve considerar o erro como um fenómeno normal, que acontece a todos. Como refere Estanqueiro (2010), “os erros têm de ser corrigidos com alguma tolerância” (p. 48).

Os erros do aluno podem e devem ser tidos em conta de um modo positivo no processo de aprendizagem; para que ele progrida, é necessário que perceba que a sua resposta está errada, e porquê. “A resposta certa (...) deve construir-se a partir da resposta errada” (Ponte e Serrazina, 2000, p.103).

Como já vimos em relação às correções e às dúvidas, também os erros que o professor deteta nos trabalhos dos alunos podem e devem ser um ponto de partida para uma análise que permita a organização de novas estratégias.

1.3. 3.^a secção – 3.^o momento

Este momento de Estágio realizou-se na turma do 3.^o A, com a professora cooperante Joana Moreira, entre 5 de março e 27 de abril de 2012.

1.3.1. Caracterização da turma do 3º A

Para construir a caracterização desta turma, a professora pediu-nos que a partir da nossa observação lhe puséssemos as questões necessárias.

A turma é constituída por 26 de alunos, 10 do sexo masculino e 16 do sexo feminino. 24 alunos já pertenciam à turma do ano anterior e 2 crianças entraram este ano, uma com boa integração e outra com algumas dificuldades.

Em relação às famílias, todos os alunos vivem com ambos os pais, exceto dois. As famílias pertencem a um nível médio/médio alto, tendo a grande maioria dos pais formação superior.

Todos os alunos residem no concelho de Lisboa, muitos na zona próxima, pelo que vêm a pé ou de transporte próprio. No entanto, a professora considera que não são pontuais.

A maioria dos alunos pratica desporto fora da escola ou uma atividade extra curricular, música na maioria dos casos.

São um grupo interessado, demonstrando curiosidade pela aprendizagem e pelo que os rodeia.

Em termos de forma de estar, têm pouca atenção e um tempo de concentração curto, mas, com reforço, conseguem bom ritmo de trabalho.

Desta turma, 3 alunos estão assinalados com dislexia, 1 com défice de atenção e outro com deficiência moderada, tendo todos apoio individual.

1.3.2. Espaço e horário

A sala do 3º ano está no 1º andar, perto das casas de banho, e tem um quadro interativo e o respetivo projetor. Na parede oposta existe um quadro negro, usado normalmente como placard.

Tem uma boa luminosidade, com uma parede com várias janelas.

As carteiras não estão em filas, mas dispostas de forma a formarem grupos de trabalho, como se pode ver na figura relativa ao aspeto da sala.



Figura 5 - Sala de aula do 3.º A

Quadro 4 – Horário do 3.º A

Horário do 3.º A					
	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9h 00m 10h 00m	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
10h 00m 11h 00m	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
11h 00m 11h 30m	Tempos de Jogos				
11h 30m 13h 00m	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
13h 00m 14h 30m	Almoço/Recreio				
14h 30m 15h 30m	Educação Física	Estudos do Meio	História de Portugal	Inglês	Informática/Biblioteca
15h 30m 16h 30m	Expressão Plástica	Música (15h 20m / 16h 10m)	Estudos do Meio	Estudos do Meio	História de Portugal
16h 30m 17h 00m	Expressão Plástica	Hora do Conto	Clube de Ciências	Área de projecto	Assembleia de turma
17h 00m	Lanche e saída				

1.3.3. Relatos diários do 3.º ano A

4.ª feira, 7 de março de 2012

Na primeira manhã que passei nesta turma, a professora Joana Moreira começou por me pedir que me apresentasse, de uma forma engraçada, perguntando se os alunos se lembravam do que é uma aurora boreal.

Depois, a docente explicou a proposta de trabalho sobre o sistema monetário e pediu aos chefes de cada grupo para a distribuírem.

Falou num tom de voz baixo, pausadamente, relembrando as regras e intervindo logo que, no ambiente calmo da sala, se ouvia alguma conversa (“J., o trabalho não é em conjunto!”).

Quando vários alunos já tinham acabado o trabalho, projetou a proposta no quadro interativo e começou a fazer a correção da mesma, pedindo às crianças que fossem dando elementos: “Fazemos um trabalho de equipa, vocês dizem e eu escrevo”, “vamos em conjunto somar mentalmente”.

Da proposta constava ainda uma situação problemática, que foi corrigida usando a mesma estratégia, chamando um aluno ao quadro e envolvendo a turma na realização do exercício.

Inferências

A turma do 3.º A está organizada em 4 grupos, correspondendo a uma disposição das carteiras, como podemos ver na imagem da figura 5, cada grupo tem um chefe de turma semanal, rodando pelos outros elementos.

O clima da sala de aula, ou seja, o ambiente criado pela relação que a professora Joana Moreira tem com os alunos, o seu tom de voz baixo e calmo, a forma como gere o espaço e as regras (de trabalho e de comportamento), aproximam-se da minha forma de estar e do estilo que tenho desenvolvido ao longo da minha prática.

Neste sentido, Sanches (2001) salienta que:

A organização da sala de aula tem a ver com o clima que se quer criar e o clima da aula é um dos factores mais importantes no desencadeamento das aprendizagens. Se queremos começar a mudança por algum lado, comecemos por uma organização diferente do espaço e depois deixemo-nos levar pela dinâmica que esse mesmo espaço gera em nós (p.19).

Realço também a atenção individual dada aos alunos: constantemente, a docente dirigia-se a um aluno que não estava a fazer o seu trabalho, fazia um comentário sobre o comportamento de outro, ou confirmava se um aluno já tinha acabado o seu trabalho.

Como referem a este propósito Ponte e Serrazina (2000), “cada turma é um caso que precisa de uma estratégia própria e, em cada turma, cada aluno precisa da atenção individual do professor” (p. 15).

É fundamental que o professor consiga, ao mesmo tempo que se dirige à turma, ter atenção aos elementos que a constituem, mostrando-o aos alunos.

6.ª feira, 9 de março de 2012

Às 9 horas e 35 minutos a docente fez a distribuição do teste de matemática, leu-o à turma e perguntou se havia dúvidas, esclarecendo-as: “Atenção à figura, a seta vem da linha, quero a linha, não quero o espaço”, “não se esqueçam de pôr tudo o que é preciso nos dados, não quero 25 dm, quero 25 dm – comprimento”.

Chamou ainda a atenção para a necessidade de no final, antes de entregarem, reverem tudo o que tinham feito.

A seguir ao teste, uma aluna começou a chorar com “dores nas pernas”, o que já tinha acontecido anteriormente. A professora sentou-a ao colo, e disse: – “se agora entrar aqui outra professora, vai dizer: *isto é uma tristeza!*”. Pediu então que

identificassem o discurso (direto ou indireto?), e passassem a frase para o discurso indireto.

Foi apresentando outros exemplos e usando a mesma estratégia, verificando-se que o relato no discurso indireto levantava muitas dúvidas.

Inferências

A docente tirou partido de uma situação do dia a dia para, enquanto confortava e dava especial atenção a uma aluna, conseguir envolver o resto da turma e continuar o trabalho na área de língua portuguesa.

Demonstrou ainda uma atitude próxima e carinhosa, com um papel maternal, ao consolar a criança. Como refere Estanqueiro (2010), “uma relação de afecto, com reforços verbais e não-verbais (um gesto, um olhar, ou um sorriso), promove o prazer de aprender. Quem gosta do professor, mais facilmente gostará da matéria que ele ensina” (p.25).

Landsheere (citado por Strauven, 2004) refere que “não basta saber o que é necessário fazer, nem como, é ainda necessário fazê-lo realmente no momento oportuno. Esta observação justifica-se a propósito dos comportamentos que pertencem ao domínio sócio-afetivo, ao saber-ser” (p.149).

As transformações de frases com discurso direto em indireto (e vice versa), são conteúdos que geralmente oferecem alguma dificuldade aos alunos, pelas regras que implicam e também por estas, frequentemente, não serem respeitadas na linguagem oral.

A este propósito, Serôdio *et al.* (2011) dizem-nos que “o discurso direto reproduz, ou procura reproduzir, literalmente, o discurso de um locutor (...) e no discurso indireto relata-se, com alterações, o discurso de um locutor” (p.283).

Em Lopes *et al.* (2011) encontramos para a reprodução de um discurso, a utilização do discurso direto ou do discurso indireto. Este autor refere que para contar um acontecimento referido por alguém, podemos fazê-lo de duas formas: ou reproduzindo o enunciado e explicando quem o disse, usando o discurso direto, ou produzindo um enunciado que ajusta as palavras do locutor à situação de comunicação em que se está, usando o discurso indireto (p. 144).

Este *ajustamento* que é necessário fazer entre o que foi dito numa situação anterior à situação em que o dizemos, traduz-se em alterações que temos de ter em conta quando queremos passar de um discurso para o outro.

A professora não apresentou regras, trabalhando antes ao nível da oralidade, chamando a atenção para a relação entre o tempo anterior, passado e os tempos verbais a utilizar.

2.ª feira, 12 de março de 2012

A manhã começou com a chamada dos alunos que tiveram 0 erros e 0 faltas no exercício ortográfico, para, um a um, lhes serem feitos elogios.

Com base nos textos de História de Portugal, a docente escreveu no quadro frases sobre D. Afonso Henriques, para análise gramatical, fazendo assim uma revisão para o teste de Língua Portuguesa.

Enquanto isto, um aluno estava visivelmente inquieto, mexia-se, tirava canetas e outros objetos do estojo, falava e fazia algum barulho. A professora chamou a atenção duas vezes, parou o discurso olhando para ele, noutras ocasiões, sem conseguir acalmá-lo mais do que alguns minutos.

Pedi então ao aluno que se fosse sentar na secretária da professora e ficasse responsável por ver se esta dava erros ao escrever no quadro (o que começou a fazer, obrigando-o a prestar atenção para os corrigir).

Inferências

Sabemos como são importantes os elogios em diversas situações da nossa vida. O elogio no ambiente de sala de aula funciona como um reforço positivo, que agrada ao aluno, sentindo-se valorizado e levando-o a querer progredir.

A este propósito, Sanches (2001) afirma que:

O estar muito atento aos pequenos sucessos, introduzir reforços positivos, oportunamente, é meio caminho andado para obter o sucesso dos alunos. O elogio tem de ser oportuno, adequado, no momento exacto e de acordo com o perfil de quem o faz e de quem o recebe (p 58).

Também para Estanqueiro (2010), “o elogio eficaz reforça a auto-estima do aluno e promove a sua autonomia, tornando-o capaz de valorizar os seus esforços e prescindir dos estímulos do professor” (p.25).

Conhecendo a turma, a docente escolheu frases relacionadas com os conteúdos que os alunos preferem, pressupondo uma maior adesão ao conteúdo – revisão gramatical.

Em face da dificuldade de um aluno se concentrar e não perturbar o funcionamento da aula, a professora usou uma estratégia que fosse de encontro ao *problema*: conseguiu continuar a aula com o aluno interessado e “obrigado” a estar com atenção, com a situação que criou.

A docente soube compreender a dificuldade de concentração do aluno, em vez de interpretar a situação como um comportamento indisciplinado.

Sanches (2001) diz-nos que “ralhar menos e compreender mais não significa moleza nas relações ou nas ordens” (p.67).

É frequente o professor ter de atuar de diversas formas consoante as características de cada aluno, exatamente por todos serem diferentes, e ter de procurar a maneira mais eficaz de chegar ao seu objetivo.

Para Estanqueiro (2010), “os professores com autoridade sabem usar estilos diferentes para alunos diferentes e até estilos diferentes para o mesmo aluno, de acordo com as circunstâncias” (p.81).

A flexibilidade é, pois, uma qualidade fundamental num professor.

6.ª feira, 16 de março de 2012

As aulas da manhã foram dadas por mim nas três áreas.

Para poder expor imagens de animais, mudei a disposição da turma, virando os grupos de carteiras para a parede que tem um quadro preto, oposta à do quadro interativo.

Comecei pelo Estudo do Meio, abordando as cadeias alimentares, recordando os conhecimentos da turma sobre a alimentação dos animais, para fazer uma classificação em herbívoros, carnívoros e omnívoros.

Relacionei com a Matemática, distribuindo uma proposta em que, com os eixos marcados, deveriam construir, com cuisenaire, um gráfico da quantidade de animais existentes num parque.

Fiz um jogo sobre as cadeias alimentares, em que distribuí pelos alunos uma imagem de um animal ou de uma “comida”; pedia a uma criança que se levantasse e fosse procurar os colegas com quem podia formar uma cadeia alimentar.

Finalmente, abordei os advérbios de lugar, comparando-os com os de modo, que já tinham aprendido.

Inferências

Esta aula não me correu bem, porque, ao distribuir as propostas para a construção de um gráfico de barras relativo à alimentação dos animais, em que deveriam pôr as peças de cuisenaire, verifiquei que havia um engano no espaçamento das linhas, que não permitia que a colocação das peças se fizesse corretamente.

Ao dar conta, desafiei os alunos a identificarem um erro que tinha feito, e uma vez descoberto, pedi para virarem a folha para prosseguirmos o trabalho. No entanto, não consegui explorar a construção do gráfico, nem colocar as questões que tinha preparado.

Apesar de ter planeado a atividade respeitante à construção de gráficos, não tive ocasião de o mostrar.

No programa de Matemática do ensino básico, Ponte *et al.* (2007) fazem referência à importância que têm, nos nossos dias, a organização e tratamento de dados. Para que os alunos compreendam a informação apresentada em tabelas, gráficos ou linguagem estatística, é fundamental que “comecem desde cedo a lidar com esses termos e representações e a desenvolver progressivamente a capacidade não só de interpretar, como de selecionar e criticar a informação que recebem” (p.26).

Para construirmos um gráfico de barras que transmita a informação que pretendemos, é importante seguirmos os passos fundamentais, ou seja, obter os dados, organizá-los e analisá-los. Para Ponte e Serrazina (2000), este trabalho “envolve quatro fases principais: recolha, organização, representação de dados e sua interpretação” (p.208).

Há ainda a ter em conta outros aspetos, como a largura das barras, a nomenclatura dos eixos e a altura das barras ser proporcional à frequência correspondente.

Ainda segundo Ponte e Serrazina (2000), na interpretação dos dados, além das respostas às questões colocadas, podemos pedir que “escrevam questões para fazerem uns aos outros, tendo em atenção o que pode ser respondido a partir dos gráficos” (p.217).

Na área de Estudo do Meio, o jogo que propus sobre as cadeias alimentares resultou, quanto a mim, pois os alunos assumiram o conceito e divertiram-se. Podia, no entanto, no final ter sistematizado no quadro, para os conceitos aparecerem escritos e assim serem visualizados.

Na área de Língua Portuguesa consegui trabalhar os advérbios sem haver dificuldades.

4.ª feira, 21 de março de 2012

No início da manhã a professora pediu-me para ir para a biblioteca com uma aluna que tinha faltado, fazer o teste de Estudo do Meio.

Li o teste em voz alta e a aluna começou a responder às questões (sobre o estudo dos animais e História de Portugal).

De volta à sala, a docente estava a ler um capítulo do livro “Desgraças de el-rei Tadinho”, de Alice Vieira, enquanto os alunos seguiam nos seus livros. Estavam interessados, ouvindo e rindo-se por vezes do humor das situações. Quando surgiu a palavra “tule”, desconhecida de todos, a professora pediu a dois alunos que procurassem o significado nos respetivos dicionários.

Inferências

A leitura de histórias na sala de aula, seja um livro contado em capítulos, sejam contos ou histórias mais curtas, é uma atividade que quase sempre agrada aos alunos.

Com o seu sentido poético, Cury (2004) afirma que “educar é contar histórias. Contar histórias é transformar a vida na brincadeira mais séria da sociedade” (p.132). Este autor sublinha a importância de os professores contarem histórias “para ensinar as matérias com o tempero da alegria e, às vezes, das lágrimas” (p.133).

O livro de Alice Vieira foi escolhido pela docente consultando a turma, pedindo que trouxessem propostas de livros de que gostassem, para que fosse escolhido um livro que agradasse a todos.

Nas Orientações para as atividades de Leitura, do Ministério da Educação (2009a), encontramos sugestões relativas à escolha do livro para ler na sala de aula. Assim, o professor deve procurar conhecer bem a sua turma no que respeita à leitura, identificando o nível de leitura dos alunos, a complexidade dos textos e a dimensão das obras que já conseguem ler.

Deve também ter em conta a apetência por atividades relacionadas com a leitura e os temas que mais interessem aos alunos, assim como as leituras anteriores – para evitar que releiam obras que já conhecem e para conseguir uma progressão gradual.

De acordo com este documento do Ministério da Educação (2009a):

Tendo em conta a idade e as características dos alunos com quem trabalha, o professor deve planejar diferentes sequências de actividades de modo a tornar a hora de leitura um momento particularmente desejado por todos (p. 5).

Assim, lemos no mesmo documento que “a *Hora de Leitura* deve ser dividida em vários momentos, que cabe ao professor organizar de acordo com o seu próprio estilo de trabalho e com o ritmo da turma” (M.E., 2009a).

O professor pode ainda, a partir da leitura de contos ou histórias, partir para uma sequência de atividades relacionadas, fundamentais para o desenvolvimento na área de Língua Portuguesa.

6.ª feira, 23 de março de 2012

Duas crianças trouxeram para a sala o material *cuisenaire*, que distribuíram pelas mesas, cabendo uma caixa a cada dois alunos.

A docente disse-lhes que iam representar números com aquele material, fazendo cada um a sua figura. Foi ditando números, como 347 e 1125. Para representar números com 3 algarismos, os alunos usaram a representação da multiplicação colocando peças sobrepostas na diagonal.

A professora representou depois no quadro uma quantidade que os alunos tinham de identificar.

Por fim, desenhou no quadro figuras com as peças de *cuisenaire* e pediu aos alunos para construírem figuras iguais, trabalhando as noções de perímetro igual e equivalente.

Inferências

Nunca tinha assistido à representação de números maiores de 10 com este material, pelo que a considere muito interessante.

Como nos diz Caldeira (2009), “a criança para compreender o conceito de número e o valor de posição no sistema indo-árabe de numeração pode representar números superiores a 10 unidades com peças *cuisenaire*” (p.157).

Tem assim acesso, manipulando e ordenando as peças, à construção das noções de ordem e de classe. Ao ter de repetir uma peça várias vezes, a criança percebe que, cruzando peças, pode representar a mesma quantidade.

Trabalhando a noção de perímetro e dispondo do material, foi possível perceber visualmente a diferença entre perímetros iguais, correspondentes à mesma figura, e perímetros equivalentes, no caso de figuras com o mesmo valor de perímetro.

Na perspectiva de Piaget (citado por Ponte e Serrazina, 2000), o desenvolvimento cognitivo depende da ação, em qualquer dos estádios. Isto é, para aprender, a criança precisa de se envolver em atividades adequadas, o que não só é válido nas primeiras aprendizagens, como continua a ser necessário ao longo do seu desenvolvimento.



Figura 6 – Caixa de material cuisenaire

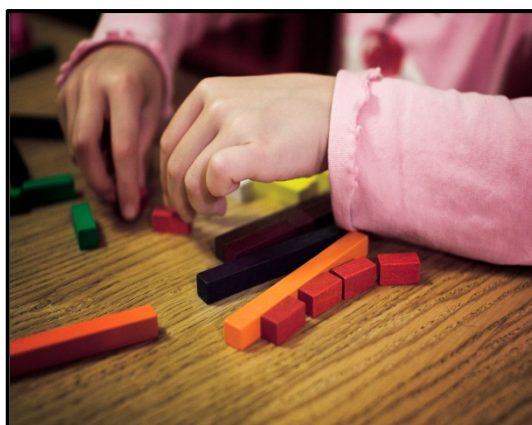


Figura 7 – Trabalho com material cuisenaire

Ao registarem os números, os alunos estão a trabalhar dois dos processos matemáticos referidos pelos autores: “Representar, que inclui compreender e usar símbolos, convenções, gráficos, etc, (...) e relacionar e operar, que inclui calcular e deduzir (...) bem como relacionar ideias matemáticas diversas” (Ponte e Serrazina, 2000, p.39).

4.ª feira, 11 de abril de 2012

As três áreas foram lecionadas por mim, com os conteúdos: o resumo, na área de Língua Portuguesa, a divisão com dividendo decimal, na Matemática e a reprodução das plantas, na área de Estudo do Meio.

Para introduzir o resumo, parti de uma projeção de um excerto do livro que estavam a ler na sala e, após duas leituras, passámos à identificação do tema de cada parágrafo, anotando-a no quadro.

A seguir, apresentei uma proposta de trabalho com as várias ideias chave desordenadas, para numerarem corretamente, após o que escrevi no quadro um resumo, ligando as várias *partes*, com a ajuda dos alunos.

No Estudo do Meio preparei um PowerPoint com imagens, para apresentar a reprodução por germinação (sementes e esporos) e por estaca. Partindo das imagens fizemos a legenda das partes constituintes das plantas, realçando a existência de plantas que não têm flor (nem fruto).

Distribuí algumas folhas de feto, para que pudessem observar os esporos depois do que realizaram uma proposta de trabalho para consolidação dos conceitos aprendidos.

Finalmente, procedi, com os chefes de grupo, à preparação de 3 recipientes para a germinação de sementes de feijão e à plantação por estaca de alguns caules de roseira.

Quando ia começar a área da Matemática, surgiu um impedimento, pelo que a professora me pediu que adiasse esta parte da aula.

Inferências

A aula correu bem e geri o tempo de modo a pôr em prática as atividades planeadas. O ambiente esteve calmo, as crianças aderiram e poucas vezes tive de lhes chamar a atenção.

Os alunos participaram na construção do resumo, não tendo havido dificuldades. Penso que adquiriram a noção de resumo e das etapas necessárias à realização do mesmo.

Na área de Estudo do Meio apreenderam sem dificuldade as diferentes formas de reprodução das plantas, tendo gostado especialmente da atividade prática que realizámos. Referi à turma que tive pena de não dar hipótese a cada um de semear ou plantar, mas, dado o fator tempo, tinha optado por escolher os chefes de grupo daquela semana.

Esta área insere-se na Educação em Ciências, referida no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), onde se recomenda o trabalho em diferentes graus de profundidade, consoante o ano de escolaridade e o nível cognitivo dos alunos.

Segundo Martins et al. (2007), assume-se “a educação em ciências como promotora da literacia científica” (p.16). Estes autores consideram também que a finalidade da educação em ciências para todas as crianças é promover a construção de conhecimentos científicos e tecnológicos úteis e funcionais em vários contextos do quotidiano.

Com o trabalho em ciências estamos ainda a desenvolver as capacidades de pensamento ligadas à resolução de problemas, aos processos científicos e tomadas de decisão.

Concordei com a apreciação da professora titular, que gostou da minha aula e tivemos oportunidade de trocar impressões sobre a minha dificuldade em assumir o papel de professora numa turma que mal conheço, concluindo que esta é uma das contingências de um estágio.

6.ª feira, 13 de abril de 2012

As aulas desta manhã foram dadas pela colega Maria, que apresentou a constituição das folhas, partindo de um texto sobre uma árvore, que explorou na área da Língua Portuguesa.

Na área da Matemática, trabalhou as unidades de massa (dag, hg, kg e tonelada), partindo para situações problemáticas com conversões entre as várias unidades.

O ambiente esteve inicialmente calmo, havendo depois alguma agitação que foi controlada pela estagiária.

Inferências

A colega começou pela área de Língua Portuguesa, fazendo uma leitura modelar do texto e pedindo a alguns alunos para lerem. Enquanto isto, nem todos estavam com atenção, pelo que a estagiária chamou uma criança desatenta que demorou uns segundos a situar-se e continuou a leitura. Não houve qualquer comentário e a aluna percebeu que teria de estar atenta à leitura.

Ao apresentar o conteúdo da área de Matemática no quadro interativo, a colega questionou os alunos, levando-os a completarem uma tabela com as unidades de massa. Faltou-lhe uma fase inicial de explicação das mesmas, uma vez que era uma matéria nova que necessitava de ser primeiro assumida, antes de fazerem exercícios.

Shulman (citado por Ponte e Sousa, 2010) refere que “não basta, ao professor, ter uma compreensão pessoal do conteúdo, ele precisa conhecer as maneiras de torná-lo acessível aos seus alunos, saber como eles aprendem e conhecer os seus limites de aprendizagem” (p.28).

Ponte e Serrazina (2000) consideram que “o trabalho com grandezas e medida envolve os conceitos de grandeza e de medida” (p.186), sendo aspetos essenciais neste processo “a propriedade transitiva e a conservação de quantidades”.

Estes autores referem que as crianças têm de se envolver em muitas experiências práticas para terem acesso à compreensão da grandeza massa. Sublinham ainda o problema da linguagem, uma vez que é frequentemente usado o termo peso e que falamos de objetos mais e menos pesados.

Ponte e Serrazina (2000) afirmam que:

Na realidade existem duas grandezas: grandeza massa que se define como a quantidade de matéria que um corpo contém, e que é uma grandeza absoluta (...) e a grandeza peso que é definida como a força que atrai um corpo para a Terra, e que muda conforme o lugar em que nos encontramos (p.199).

Ao introduzirmos as unidades estandardizadas, podemos ainda recorrer às balanças, vendo e manipulando os pesos. É necessário, para que consigam fazer conversões entre unidades de massa, que tenham assumido o sistema decimal.

4.ª feira, 18 de abril de 2012

Nesta manhã a colega Ana deu as aulas de Língua Portuguesa e de Estudo do Meio. A partir de uma sequência de imagens, propôs que fizessem a descrição das mesmas e as ordenassem. Pediu depois que, em grupo, construíssem uma composição com base nas figuras, dando nome às personagens e imaginando o que teria acontecido.

Foi pedindo a várias crianças que dessem o seu contributo para o texto coletivo.

Na área de Estudo do Meio fez uma experiência sobre a impermeabilidade dos solos. Trouxe diferentes materiais para exemplificar diversas composições de solos e, com a ajuda dos alunos, deitou água em cada um deles, para tirar conclusões sobre a impermeabilidade dos mesmos. Distribuiu uma proposta de trabalho com os conceitos apresentados, para ser realizada individualmente pelos alunos.

Inferências

As dificuldades relacionaram-se com a forma de estar da estagiária, com o ambiente criado pelas reações aos acontecimentos diários de uma sala de aula.

Faltou um pouco de calma, seria necessário não perder tanto tempo a dizer frequentemente que os alunos tinham de estar com atenção, de respeitar os colegas e o trabalho que a estagiária tinha tido...

Talvez resultasse melhor se a abordagem fosse pelo lado da motivação, propondo-lhes que colaborassem. Por outro lado, o ritmo lento com que foi gerido o trabalho e a pouca dificuldade da própria proposta provocaram alguma dispersão por parte dos alunos.

Como nos diz Estanqueiro (2010), “uma das medidas mais importantes para prevenir a indisciplina é investir na motivação dos alunos. A desmotivação é um factor de risco” (p.74).

Ainda segundo o mesmo autor, o professor ganha sempre se, em vez de reagir imediatamente, esperar alguns segundos. “Ficar quieto, a olhar o aluno de frente, em silêncio, é uma resposta inesperada que interpela os alunos e permite ao professor pensar numa repreensão construtiva” (p.68).

Na composição, que se pretendia coletiva, várias vezes as frases propostas não foram aceites, sendo substituídas sem ser dada uma razão.

A experiência correu melhor, apesar de se manterem as dificuldades referidas anteriormente.

A realização de experiências, que faz parte do trabalho científico nos primeiros anos de escolaridade, abrange atividades práticas, laboratoriais e experimentais. Este caso concreto da experiência sobre a impermeabilidade dos solos inclui-se, segundo Martins *et al.* (2007), nos trabalhos práticos e experimentais: “o trabalho prático aplica-se a todas as situações em que o aluno está ativamente envolvido na realização de uma tarefa; (...) o termo trabalho experimental aplica-se às atividades práticas onde há manipulação de variáveis” (p.36).

6.ª feira, 20 de abril de 2012

A colega Maria distribuiu uma proposta de trabalho de Língua Portuguesa, com um poema da autoria de Maria Alberta Meneses, “As pedras”, fazendo a ligação interdisciplinar com o Estudo do Meio, em que abordou as rochas.

Começou por ler o poema, pedindo depois a três alunos que também o fizessem. Quando se enganavam, esperava e levava-os à autocorreção, permitindo que conseguissem o seu objetivo.

Partiu para a interpretação oral do poema, pedindo a opinião da turma e questionando “quem é que imaginou mais coisas durante a leitura do poema?”

Terminou esta área, propondo a construção de um poema coletivo.

Inferências

O contacto dos alunos com a poesia é de grande importância, quer pelas hipóteses que proporciona de enriquecer o léxico, quer pela sensibilização estética para o domínio poético.

Sim-Sim (2007) considera que “a leitura de poesia alimenta o gosto pela sonoridade da língua (rima, ritmo, som das palavras, aliteraões e onomatopeias), pelo poder da linguagem (sentido literal e sentido figurativo) e pelo uso da linguagem poética e simbólica” (p. 57).

A autora aponta como estratégias específicas para a compreensão de um poema, entre outras:

- a leitura em voz alta pelo professor;
- a releitura;
- a explicação de palavras desconhecidas ou com um segundo sentido;
- a identificação de pontos chave (p. 57).

A interpretação, guiada pelas questões do professor, leva os alunos a uma melhor compreensão, desenvolvendo também a sua imaginação.

Esta autora refere a importância “da troca de impressões na turma sobre as sensações experimentadas durante a audição da poesia, (...) interrogar o autor sobre o sentido do poema, etc” (Sim-Sim, 2007, p. 58).

Ao propor à turma a escrita de uma poesia, a colega partiu da leitura do poema para uma atividade de escrita criativa coletiva.

Para Niza (1998), as crianças com poucos hábitos de escrita e de leitura têm dificuldade em variar os temas e os tipos de escrita, sendo que “o professor necessita de utilizar estratégias que provoquem os alunos para a experimentação de outras formas e de outros tipos de escrita”, referindo-se à escrita poética, entre outras (p.304). Este autor propõe a produção escrita em pares ou em grupos, como estratégia motivadora.

6.ª feira, 27 de abril de 2012

A última manhã nesta turma começou com a entrega de uma proposta de trabalho na área da Língua Portuguesa, referente ao Funcionamento da Língua. A professora disse que passados 15 minutos esperava que todos tivessem acabado, para fazerem a correção em conjunto.

Os alunos foram trabalhando, num ambiente silencioso, levantando por vezes o braço, para esclarecerem uma dúvida num exercício.

Para realizar a correção, a docente anunciou: “vamos ver quem é que vem hoje trabalhar com o quadro interativo”, escolhendo um dos alunos que tinham já terminado o trabalho. Em face do quadro, foi-lhe perguntando quais os passos a seguir para colocar um ficheiro da sua *pen* para o modo do quadro interativo, aceitando a colaboração dos colegas.

Ainda antes da correção gramatical pretendida, surgiram questões: como configurar a página para se ver maior? Seria a 100% ou a 130%? Qual seria maior?

Inferências

O trabalho com o quadro interativo insere-se numa uma área das novas tecnologias que agrada muito aos alunos, e que pode ser ponto de partida para discussões interessantes, como aconteceu a propósito do tamanho da configuração da página.

Como sabemos, atualmente as crianças estão habituadas desde cedo às novas tecnologias: fazem *zapping* televisivo, viajam na internet, trocam mensagens no telemóvel e nas redes sociais.

Sanches (2001) diz-nos que pôr os alunos a procurar os saberes e os materiais a utilizar, faz sentido para que sintam que são elementos ativos de todo o processo de aprendizagem (p. 58). Este autor considera que é fundamental “tornar a aprendizagem funcional para que as aprendizagens escolares aconteçam em situação o mais próximo possível do quotidiano dos alunos” (p.55).

Quando chamou os alunos para trabalharem no quadro interativo, a professora apelou ao interesse por este material, sabendo aproveitá-lo para questões da área da Matemática (caso das percentagens para a configuração da página).

A este propósito, Estanqueiro (2010) considera que “no ensino, a relação pedagógica é mais importante do que as inovações tecnológicas” e que “os quadros interactivos não substituem a interacção do professor com os alunos” (p.37).

Concordando com o autor, vemos como, no caso concreto desta aula, este recurso serviu de instrumento para melhorar a capacidade de comunicação do professor e para abordar questões que relacionam a aprendizagem curricular com a vida prática.

1.4. 4.^a secção – 4.º momento

Este momento de Estágio realizou-se na turma do 2.º B, com a professora cooperante Vânia Oliveira, entre 4 de maio e 22 de junho de 2012.

1.4.1. Caracterização da turma do 2.º B

A turma do 2.º ano B é constituída por vinte e oito alunos; quinze elementos do sexo feminino e treze elementos do sexo masculino.

Em termos culturais é uma turma interessada no ambiente que a rodeia e, grande parte, apoiada pelos familiares que se interessam pelo desempenho escolar dos seus educandos.

Decorrente da análise dos dados fornecidos pelos registos biográficos, os alunos são oriundos de famílias equilibradas, quer familiar, quer financeiramente. O seu nível socioeconómico caracteriza-se, maioritariamente, entre o nível médio e o nível médio alto, tendo em conta que a maioria das famílias apresenta curso superior e exerce-o na profissão.

A maioria das crianças tem pelo menos um irmão, havendo apenas três alunos que não têm irmãos. Dos vinte e cinco alunos que têm irmãos, apenas nove têm um quarto só para si, uma vez que os restantes partilham o mesmo quarto com os irmãos.

A partir da análise da turma, em relação às competências essenciais da Língua Portuguesa, as principais dificuldades centram-se na leitura e escrita de pequenas frases e textos bem como a sua interpretação.

A maioria da turma não aplica os sinais de pontuação no final da frase bem como o uso de maiúsculas no início desta e também não utilizam corretamente os sinais gráficos de acentuação. No entanto, a maioria dos alunos consegue relacionar a letra de imprensa com a manuscrita.

Relativamente à área curricular de Matemática, a turma revela dificuldade nas operações, bem como no cálculo mental. De um modo geral, identificam as ordens dos algarismos até às centenas de unidades, as cores e as ordens no material Calculadores Multibásicos.

Após uma análise global da prestação dos alunos em sala de aula, pôde-se constatar que a turma é bastante interessada e motivada para a aprendizagem. A maioria dos alunos consegue manter a concentração da atenção, havendo apenas uma criança mais irrequieta, mas com um comportamento aceitável.

Um dos alunos iniciou o processo de aprendizagem da leitura e da escrita apenas o ano passado e as suas dificuldades na língua materna são notórias. Contudo, apresenta também muitas dificuldades ao nível da Matemática.

1.4.2. Espaço e horários

A sala do 2.º B está situada no 1.º andar junto à escada para o salão e à sala de apoios individuais e onde está a fotocopiadora.

Tem uma boa iluminação, com janelas que dão para o recreio e para a parte frontal do edifício, tendo por este motivo bastante ruído vindo da rua.



Figura 8 – Sala de aula do 2.º B

A secretária da professora situa-se na parte posterior das carteiras, sendo que estas se encontram de costas para a secretária da docente e de frente para o quadro negro na parede.

As carteiras estão em dois blocos com uma passagem no meio, juntando assim de um lado filas de 3 carteiras e do outro, de duas.

Quadro 5 – Horário do 2.º B

Horário do 2.º B					
	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9h 00m 9h 30m	Leitura				
9h 30m 10h 00m	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
10h 00m 11h 00m					
11h 00m 11h 30m	Recreio/Higiene				
11h 30m 13h 00m	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
13h 00m 14h 30m	Higiene/Almoço/Recreio/Higiene				
14h 30m 15h 30m	Língua Portuguesa	Educação Física	Inglês	Matemática	Língua Portuguesa
15h 30m 16h 10m	Estudos do Meio	Matemática)	Expressão Plástica	Estudos do Meio	Informativa /Biblioteca
16h 10m 17h 00m	Música	Estudos do Meio			Assembleia de turma
17h 00m	Higiene/Lanche/Saída				

1.4.3. Relatos diários

4.ª feira, 2 de maio de 2012

Depois do habitual acolhimento na roda, os alunos subiram, cumprimentaram a professora e sentaram-se nos seus lugares.

Após a apresentação das estagiárias à turma e, enquanto não chegavam todos, a aula começou com a leitura silenciosa do texto “Bola Fora”, do livro de leitura.

Foi-me depois pedido que fizesse uma leitura modelo e ouvisse algumas crianças a lerem individualmente. Quando terminei, a professora foi fazendo perguntas de interpretação para os alunos responderem oralmente.

Inferências

Ao propor diariamente a atividade da leitura, o professor está a fomentar a consolidação e aperfeiçoamento da técnica de leitura e a estimular e desenvolver a

linguagem, o vocabulário, a memória, a imaginação e a capacidade de reflexão nos alunos.

Para Gray (citado por Ministério da Educação, 2009b):

Ler bem não significa somente identificar palavras e aprender ideias, mas também meditar sobre elas, discernir as relações e o sentido implícito. Para ser capaz de servir-se das ideias, o leitor deve reflectir sobre aquilo que lê, pesar o seu real valor, apreciar a validade das opiniões ou conclusões expressas (p.177).

Segundo Ruivo (2009), o método João de Deus propõe em relação ao desenvolvimento da competência da leitura “um estímulo diário e uma constante consolidação dos conhecimentos adquiridos anteriormente” (p.100).

Sabemos também que dominar a técnica da leitura não chega para formar um leitor com interesse pelo saber e com prazer na leitura.

Ao debruçar-se sobre a literacia, Santana (citado em Niza e Rosa, 1998) afirma que muitos adultos “deixaram de ler assim que abandonaram a escola, tendo perdido capacidades neste domínio, porque o acto de ler ficou permanentemente associado a uma tarefa penosa e desprovida de sentido” (p.173).

Cabe ao professor dinamizar a leitura, contribuindo para a formação de leitores.

6.ª feira, 4 de maio de 2012

A aula foi dada por uma estagiária que abordou as características dos mamíferos e os perímetros com *cuisenaire*. A aula foi essencialmente expositiva, com pouca participação das crianças.

No final, a professora titular dirigiu-se aos alunos e lembrando um texto trabalhado na véspera, perguntou o que era para eles ser amigo.

Algumas crianças tentaram dar um contributo para uma resposta, com bastante dificuldade em se exprimirem. Com algumas ajudas da docente foi possível chegar a algumas conclusões: “é gostar dos outros tal como eles são”, “é brincar com os outros às brincadeiras que eles escolhem, mesmo que não nos apeteça muito”, “é ser uma pessoa que conta com outra pessoa para toda a vida”.

Inferências

Vários autores consideram que o professor tem um papel importante no desenvolvimento do raciocínio moral dos alunos.

Mounier (citado por Estanqueiro 2010) afirma que “a educação tem por missão despertar seres capazes de viver e comprometer-se como pessoas” (p.99).

Numa escola, os princípios e valores estão consignados em documentos orientadores, como o projeto educativo e o regulamento interno.

Mas, como nos diz Estanqueiro (2010), “há valores que não estão explicitados em nenhum documento. Revelam-se nas atitudes das pessoas, no modo como se comportam, dentro e fora das aulas” (p.107).

Sabemos como o professor também é importante na formação da consciência moral dos seus alunos e na aprendizagem de valores. Muitos valores aprendem-se com a convivência, por observação e imitação dos modelos, por contágio, como refere Estanqueiro (2010).

O professor serve como modelo com o qual os alunos se vão identificar, observando e imitando-o nas suas atitudes.

4.ª feira, 9 de maio de 2012

A partir da leitura de um texto sobre um espanta pardais, a docente distribuiu uma folha para os alunos fazerem um exercício de expressão escrita. “Imagina que o espanta pardais conseguiu sair da seara. Quem o ajudou? Como se sentiu? Para onde foi?”

Inferências

O Programa de Português (Ministério da Educação, 2009b) dá ênfase à aprendizagem da escrita distinguindo o desenvolvimento de três competências:

- a competência gráfica (relativa ao desenho das letras);
- a competência ortográfica (relativa ao domínio das convenções da escrita);
- e a competência compositiva (relativa aos modos de organização das expressões linguísticas para formar um texto) (p.70).

A professora partiu da leitura de um texto para levar os alunos a completarem a ideia desenvolvendo vários aspetos: Como? Com quem? Para onde?

Apelou à competência compositiva, pedindo às crianças que imaginassem as situações e organizassem o que queriam comunicar, além de respeitarem as regras ortográficas.

Vários autores salientam a relação entre o ato de contar histórias e o desenvolvimento das competências da expressão escrita. Santos e Serra (2007) referem que incluem sempre nas sessões de escrita criativa uma história contada,

porque “ouvir contar histórias alarga o imaginário, o prazer pelo texto, para além de enriquecer o vocabulário e o conhecimento do funcionamento da língua” (p189).

Sabemos também como as crianças, desde muito cedo, quando brincam, inventam histórias com os seus brinquedos e falam com eles.

6.ª feira, 11 de maio de 2012

No início da manhã, a docente dirigiu-se ao grupo e apresentou situações problemáticas que envolviam o cálculo mental, as noções de dezena, meia dezena, dúzia e meia dúzia.

No geral, as crianças interpeladas responderam corretamente, por vezes hesitando. Uma das alunas não respondeu e, enquanto a professora aguardava, começou a chorar.

A docente procurou saber a razão do choro, se estava relacionado com a pergunta que lhe tinha sido feita, enquanto a turma esperava; não conseguiu uma explicação da aluna, nem que esta saísse daquele impasse.

Pedi-lhe, então, que fosse à casa de banho e, ao voltar, fosse conversar com a professora sobre a situação.

Inferências

A professora, ao ver que a aluna não conseguia dar uma resposta nem parar de chorar, optou por lhe dar espaço e, ao mesmo tempo, propor uma solução para o problema, uma conversa posterior e individual.

A propósito das conversas que o professor tem com as crianças sobre os seus comportamentos, Arends (1999) defende que proporcionam “experiências relevantes aos alunos, propiciando oportunidades de diálogo, de modo a que a construção de significados possa emergir” (p. 4-5).

Para Dilthey (citado por Ipfling, 1974), a relação pedagógica fornece o ponto de partida de uma pedagogia compreensiva: a pedagogia inicia-se com a descrição da relação do educador com o educando.

Ao enumerar os princípios da relação pedagógica, Cunha (1989) salienta entre outros, o respeito, o encorajamento, a compreensão e o diálogo.

Espera-se que o professor tenha qualidades humanas, tais como a compreensão e a paciência, para se relacionar com os alunos. Como refere Pereira (2000), o professor “para ser eficiente, tem de recorrer a uma vasta gama de

competências pedagógicas e a qualidades humanas de empatia, paciência e humildade, que complementem a sua autoridade” (p.62).

Também segundo a UNESCO, (1996):

Uma das finalidades essenciais da formação de professores é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afectiva que a sociedade espera que possuam de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades (p.9).

O professor tem de dar resposta, diariamente, a situações que envolvem o domínio das relações, construindo a relação com os seus alunos.

4.ª feira, 16 de maio de 2012

Os alunos prepararam-se para o campeonato de tabuada. Com um tempo estabelecido (3 minutos), respondiam a dez operações de multiplicação, referentes à tabuada da multiplicação de 1 a 10.

Acabado o tempo, a professora e as estagiárias corrigiram as operações de todos os alunos e estes foram relatando se tinham respondido corretamente, ou quantos erros tinham dado.

Inferências

A realização do campeonato da tabuada é uma etapa do processo de memorização e treino feito desde o início do ano.

Depois de uma época em que a memorização e a repetição de tarefas foram muito criticadas, estas são consideradas de grande importância na construção de novos conhecimentos.

A memória, como refere Marques (2001), “constitui uma das mais importantes operações cognitivas, sem as quais muito dificilmente somos capazes de fazer operações cognitivas de alguma complexidade” (p.105). Está envolvida na realização de tarefas e aprendizagens simples e na construção de novos conhecimentos.

O treino, ligado à repetição e à prática continuada, faz parte de “uma metodologia essencial na consolidação dos conhecimentos, na aplicação de conhecimentos a novas situações e na superação das dificuldades de aprendizagem”, como assinala ainda Marques, 2001 (p.104).

Segundo Aharoni (2008), não há alternativa para o facto de precisarmos de memorizar. Entre fazer o esforço de memorizar, ou calcular de novo cada vez que é necessário, esperando que a memória se forme, este autor escolhe a segunda hipótese. “Tentar calcular de novo cada vez, é como viver num país estrangeiro recusando aprender a língua e, em vez disso, andar com dicionário a vida inteira” (p.157).

Existe hoje um consenso relativamente à vantagem do treino e memorização da tabuada, valorizando o esforço intencional e deliberado que é exigido neste processo e o aspeto de facilitar novas aprendizagens.

Ao memorizar a tabuada, o aluno põe em evidência a estrutura da nossa numeração decimal desenvolvendo também a sua capacidade de raciocínio matemático.

6.ª feira, 18 de maio de 2012

Esta aula foi dada por uma colega que abordou na área da Matemática, os sólidos geométricos, no Estudo do Meio os anfíbios e na Língua Portuguesa a conjugação de verbos no pretérito mais que perfeito.

No início da manhã a docente recolheu os trabalhos de casa que os alunos tinham levado na véspera.

Inferências

O trabalho de casa tem sido objeto de opiniões controversas, que não vamos aqui abordar. De acordo com vários autores, o trabalho de casa não substitui o trabalho que não foi feito na aula, tendo outro objetivo.

A propósito deste tema, Meirieu (1998) afirma que “é necessário que haja alguns trabalhos para desenvolver nos alunos a autonomia e a responsabilidade, bem como o sentido de organização, o interesse em aprofundar os seus conhecimentos e o gosto pelo trabalho pessoal (p.14).

Assim, os trabalhos de casa devem ser pouco numerosos e conter exercícios estimulantes e acessíveis, que os alunos tenham aprendido e cujos conteúdos precisem de memorizar melhor.

Os exercícios que ofereçam dificuldade aos alunos ficarão para ser resolvidos na sala de aula, com a intervenção do professor.

Como considera ainda Meirieu (1998), “quando não somos capazes de fazer uma coisa não é aumentando a dose que conseguimos. Não é fazendo mais, é percebendo *como*; é preciso questionar a origem da dificuldade” (p.16).

Não nos podemos esquecer que na turma temos, com certeza, casos muito diferentes em relação à ajuda que os pais podem dar nos trabalhos realizados em casa.

4.ª feira, 23 de maio de 2012

Continuando o trabalho feito no dia anterior, a docente referiu que, em face das dificuldades sentidas na classificação de palavras quanto à acentuação, iria insistir neste aspeto.

Foi escrevendo palavras no quadro e perguntando a um aluno de cada vez qual a sílaba tónica e porquê. Como ainda se verificavam muitas hesitações na identificação da sílaba forte, recorreu à “regra da sílaba forte”, que os alunos tinham numa folha debaixo da carteira e que tinham levado para casa para decorar.

Verificou-se ainda a dificuldade de algumas crianças em, após apontarem corretamente a sílaba forte, a justificarem a partir da regra distribuída.

A primeira parte da manhã terminou com um exercício ortográfico.

Inferências

A questão que foi formulada, referente ao conhecimento explícito da língua, “*qual a sílaba forte?*” pretendia que os alunos referissem a posição da sílaba (última, penúltima ou antepenúltima) e não que a nomeassem. Haveria, quanto a mim, vantagem em perguntar “*qual a posição da sílaba forte?*”

Constatei também que, se a identificação da sílaba tónica já oferece dúvidas, muito mais difícil é inferir a partir da regra a justificação correta. Por outro lado, como sempre acontece, há inúmeros casos de exceção.

No Programa de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo (M.E., 2009b) entende-se por conhecimento explícito da língua:

(...)a reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro; o *conhecimento explícito da língua* assenta na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos (p.16).

Os conteúdos *Sílaba tónica e sílaba átona, palavras agudas, graves, esdrúxulas* fazem parte, no Programa de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo (2009), do

quadro de competências para os 3.º e 4.º anos, sendo lecionados neste Jardim-Escola no 2.º ano.

6.ª feira, 25 de maio de 2012

As aulas foram dadas por uma colega estagiária que abordou um mamífero pouco comum, o okapi, realizando um jogo de perguntas e respostas sobre as características, o habitat e as curiosidades, a partir de um *PowerPoint* em que o tinha apresentado.

Sugeriu depois que imaginassem uma viagem a um dos continentes em que existem *okapis* e que escrevessem um postal a um amigo contando as suas impressões. A escolha do destinatário do postal foi feita aleatoriamente, ao mesmo tempo que ia sendo abordada a estrutura de um postal.

A meio da manhã, duas crianças saíram da sala para terem apoio de Língua Portuguesa com uma professora. Esta, ao levá-los da sala, trocou breves impressões com a professora titular sobre o trabalho a realizarem.

Inferências

Como já referimos, as diferentes *performances* das crianças implicam que o professor estabeleça estratégias adequadas à sua realidade.

A existência de uma estratégia de apoio aos alunos mais necessitados (um professor que dá apoio fora da sala) é, quanto a nós, uma mais valia importante, que possibilita uma atuação individualizada em relação às dificuldades sentidas por esses alunos.

Ao querermos definir estratégia de ensino, encontramos em Lopes e Silva (2010) a ideia de um plano de ação que conduz o ensino em direção a objetivos previamente fixados, plano esse que se traduz numa forma de utilizar métodos e meios para atingir esses objetivos. Uma estratégia de ensino é assim concebida como um guia das atuações educativas a desenvolver.

Vários autores, como Clarke e Biddle, Lamas e Shucksmith (citados por Roldão, 2009), usam o termo estratégias como:

(...)sequências integradas de procedimentos, acções, actividades ou passos escolhidos com um claro determinado propósito. O termo estratégia implica um plano de acção para conduzir o ensino em direcção a propósitos fixados, servindo-se de meios (p.57).

Ao conhecer os alunos, o professor tem elementos sobre as áreas ou aprendizagens em que cada um demonstra maior dificuldade, sobre o ritmo de trabalho, (se prejudica ou não a sua produção), e pode estruturar os meios para reforçar ou alcançar os seus objetivos.

Assim, Pacheco (1999, citando Bloom) refere a importância da personalização da aprendizagem como sendo uma resposta do professor aos ritmos de aprendizagem dos alunos. “A individualização do ensino é um princípio estruturante, tanto da aprendizagem de domínio, como da pedagogia diferenciada e de contrato” (p. 169).

A existência de um professor que dá apoio individual a crianças que têm dificuldades, permite essa individualização, facilitando a dinâmica da sala.

4.ª feira, 29 de maio de 2012

A aula foi dada pela colega Maria: na área de Estudo do Meio falando sobre os legumes da horta, em Língua Portuguesa abordando os provérbios e em Matemática as frações numéricas.

As carteiras foram dispostas em forma de U e foram criados grupos de 5 ou 6 alunos, apelando muito à participação das crianças. A Maria fez um jogo de dominó com frações, para os alunos colocarem no quadro as peças grandes que representavam as frações equivalentes.

Inferências

As crianças aderiram ao jogo, descobrindo com que peças jogar e interagindo com os colegas: tinham de juntar desenhos representando partes de um todo, com a fração equivalente.

Aharoni (2008) considera que “para que as crianças interiorizem o significado de fração, devem treinar a divisão, com exemplos concretos e desenhos” (p.171).

O Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) refere que:

O jogo é um tipo de actividade que alia raciocínio, estratégia e reflexão com desafio e competição de uma forma lúdica muito rica. (...) A prática de jogos, em particular dos jogos de estratégia, de observação e de memorização, contribui de forma articulada para o desenvolvimento de capacidades matemáticas e para o desenvolvimento pessoal e social (p.68).

Também Damas *et al.* (2010) salientam a importância da “prática de jogos que envolvam conteúdos programáticos, como avaliação de conhecimentos adquiridos ou consolidação dos mesmos” (p.37).

A estagiária ia tirando dúvidas e pedindo às crianças que tinham os cartões certos que fossem ao quadro coloca-lo.

Malba Tahan (1968, Damas *et al.*, 2010) afirma que "para que os jogos produzam os efeitos desejados é preciso que os jogos sejam de certa forma, dirigidos pelos educadores" (p. 45).

Ao propor um jogo de grupo estamos a mostrar que a Matemática pode ser divertida e a estimular a participação dos alunos em atividades conjuntas que desenvolvem a capacidade de ouvir e respeitar os colegas, promovendo o intercâmbio de ideias como fonte de aprendizagem.

6.ª feira, 30 de maio de 2012

As aulas foram dadas por mim sobre os tipos de raízes, o pretérito imperfeito e situações problemáticas não rotineiras.

Iniciei a minha aula com um *PowerPoint* sobre as raízes, partindo do que os alunos já sabiam sobre a função da raiz, para abordar os vários tipos de raízes.

Distribuí pelos alunos um saquinho com uma raiz, de modo a que todos tivessem um exemplar e procedemos à classificação das várias amostras.

Na área da matemática, distribuí uma proposta de trabalho com três situações problemáticas não rotineiras, para os alunos resolverem recorrendo a uma representação gráfica da forma como chegaram aos resultados.

Inferências

A aula correu bem, os alunos estiveram interessados, participativos e cumpriram o que foi pedido.

O facto de poderem ver e mexer em raízes dinamizou a aula e permitiu que contactassem de perto com a realidade a ser estudada.

Tal como afirma Roldão (2009), “a aprendizagem torna-se significativa quando a criança se apropria dela em termos intelectivos e afectivos, incorporando-a e enquadrando-a harmoniosamente no seu quadro de referências e experiência pessoal anterior” (p.53).

Apesar de todos os alunos já terem visto raízes, tiveram hipótese de mexer, comparar e relacionar. Verificou-se na proposta de trabalho realizada, que os conceitos foram assumidos, existindo alguma dificuldade no pedido de representação de uma raiz fasciculada tuberculosa.

Voltámos, então à observação das raízes, para esclarecer essa dúvida.

4.ª feira, 6 de junho de 2012

A manhã começou com construções com o 5.º dom de Fröbel. A professora, utilizando uma mesa mais alta, foi construindo “as casas da praia” e dando as respetivas ordens para as crianças irem seguindo.

Fez, em seguida, várias perguntas aos alunos: “se cada casa tem 3 assoalhadas, quantas assoalhadas há em todas as casas?” “Quanto falta para uma dezena?”

A meio da manhã entrou uma professora supervisora que me pediu para dar uma aula sobre o sujeito simples e o sujeito composto (este último ainda não tinha sido ensinado).

Inferências

As *aulas surpresa* fazem parte das práticas dos alunos estagiários do Mestrado em 1.º ciclo do Ensino Básico. Pretende-se que os futuros docentes sejam capazes de, em cerca de 30 minutos, lecionar uma matéria que não prepararam.

Apesar de considerar que esta não é uma situação comum na vida de um professor, este tem de ser capaz de lidar com os imprevistos.

Recorri ao livro de leitura utilizado e escolhi um texto que abordei com os alunos. A aula correu bem, consegui transmitir a diferença entre sujeito simples e composto, envolvendo a turma e pondo questões dirigidas.

A professora supervisora, na reunião tida, gostou da forma como abordei o conteúdo e como o explorei, pedindo exemplos aos alunos e partindo do que eles já sabiam.

Segundo Alarcão e Tavares (2003):

Compete aos supervisores, se quiserem ser líderes de comunidades aprendentes, fazer a leitura dos percursos de vida institucionais, provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar a

organizar o pensamento e a acção do colectivo das pessoas individuais (p.149).

A opinião de uma professora supervisora que observou uma aula proporciona uma reflexão sobre a prática, essencial na profissão docente.

6.ª feira, 15 de junho de 2012

A pedido de uma aluna estagiária, a professora deu uma aula de matemática usando o geoplano e utilizando as suas potencialidades.

Começou por fazer um ditado dando instruções espaciais para os alunos colocarem os elásticos e pediu em seguida para identificarem algumas figuras e calcularem os respetivos perímetros.

Inferências

O geoplano é um material usado em sala de aula como “recurso manipulativo para observação e análise de figuras”, como refere Caldeira (2009, p.409).

Proporciona a aquisição dos conceitos de figuras geométricas e desenvolve a capacidade de visualização espacial.

Ainda segundo a autora, “o sentido espacial é um conhecimento intuitivo do meio que nos cerca e dos objectos que nele existem. A compreensão espacial é necessária para interpretar, compreender e apreciar o nosso mundo, que é intrinsecamente geométrico” (p.173).

Segundo Matos e Serrazina (1996):

Uma das grandes vantagens do Geoplano é a sua mobilidade, o que faz com que os alunos se habituem a ver figuras em diversas posições. Outra das vantagens específicas do Geoplano é que, ao contrário da folha de papel é um aparelho dinâmico, permitindo “desenhar” e “apagar” facilmente e possibilitando a aferição rápida de conjecturas (p.14).

Os alunos tiveram alguma dificuldade na manipulação dos elásticos e na contagem dos pregos e espaços, contando com a ajuda das estagiárias.

A professora abordou a geometria a um nível concreto e próximo das crianças ao fazer a exploração das relações espaciais relativas à construção das figuras.

6.ª feira, 22 de junho de 2012

No início da manhã, enquanto os alunos chegavam, a professora perguntou a uma criança como tinha corrido o exame de karatê da véspera.

Vários outros colegas quiseram partilhar situações e vivências,

Uma colega deu a aula de Língua Portuguesa apresentando um PowerPoint sobre a lenda da Lagoa das Sete cidades.

Inferências

A professora deu tempo e espaço às crianças para contar “coisas”, para partilhar experiências vividas e ouvirem o outro.

Em qualquer turma, mas mais notório nestas faixas etárias, muitas crianças têm necessidade de contar ao grupo e ao professor acontecimentos do seu dia a dia.

Segundo Ferreira (s. d.), onde houver convivência, interação entre sujeitos, produzem-se saberes. Assim, o aprender é um processo que acontece sob a forma de relações em espaços diferentes. Saberes não necessariamente disciplinares, mas baseados nas experiências de cada um.

Ao considerar que “a educação é ao mesmo tempo um processo individualizado e uma construção social interactiva”, a UNESCO (1996, p.87) valoriza a troca de saberes e experiências de cada um no processo educativo.

Quando a professora e os alunos partilham as suas vivências, está a construir-se uma relação pedagógica, que vários autores definem como elemento essencial do processo de ensino/aprendizagem.

Assim, é fundamental a qualidade desta relação pedagógica, que Bento (1994) considera uma relação entre parceiros com o objetivo da aprendizagem.

Para este autor, a matéria que o professor pretende ensinar é um pedaço da sua experiência, que ele vai fazer interagir com a turma. A habilidade pedagógica “consiste em abrir à permuta e reorganização o horizonte de experiência do outro. Sem isto, não é possível aprender nada” (p.10).

Também vemos, referido pelo Ministério da Educação (2004), que “o aluno deve exprimir-se por iniciativa própria, em momentos privilegiados de comunicação oral (conversas, diálogos, debates)” (p.142).

Em qualquer situação pedagógica deve existir comunicação das experiências pessoais de cada um dos intervenientes.

4.ª feira, 27 de junho de 2012

Nesta manhã, a professora distribuiu uma proposta de trabalho com uma área quadriculada e fez um ditado de lateralização, utilizando operações em que os alunos recorriam ao cálculo mental. Deu indicações:

3 x 2 para a direita;

4 X 3 para baixo;

13 – 4 para a esquerda;

8 X 2 para cima, entre outras.

Pedi em seguida que desenhassem um cão no ponto em que tinham começado e um gato no ponto onde terminaram., perguntando quantas vezes o gato se cruzou com o cão.

Inferências

As crianças foram seguindo as orientações dadas, por vezes “perdendo-se” e pedindo a ajuda da professora ou da estagiária. Com esta atividade, a professora associou um exercício de lateralização ao cálculo mental.

Os ditados de lateralização desenvolvem a orientação espacial, que é trabalhada desde cedo, ajudando a criança a identificar corretamente as noções de “esquerda”, “direita”, “cima” e “baixo”. O Ministério da Educação (2004) refere a este propósito que o aluno:

(...) sabe situar-se e exprime a sua posição no espaço, em relação aos outros e aos objectos, seleccionando e utilizando pontos de referência e utilizando vocabulário adequado (à esquerda, à direita, em cima, em baixo, à frente, entre, dentro, fora, antes depois). Representa e compara diferentes itinerários ligando os mesmos dois pontos (extremos)” (p.82).

Também o cálculo mental, trabalhado nesta atividade, ocupa um lugar de destaque na área da matemática. No estudo das operações matemáticas, Ponte e Serrazina (2000) destacam como etapas fundamentais “o desenvolvimento do sentido operatório, o desenvolvimento do cálculo mental, o estudo das propriedades das operações e a construção do algoritmo” (p.145).

O cálculo mental implica um raciocínio abstrato e, nestas idades, algum esforço da parte dos alunos, pelo que deve ser estimulado desde cedo, de uma forma

lúdica. De acordo com Ponte e Serrazina (2000), os alunos devem aprender e experimentar estratégias que lhes permitam organizar o pensamento de forma a chegarem lógica e rapidamente ao resultado.

1.5. 5.^a secção – 5.º momento

Este momento de Estágio realizou-se na turma do 1.º ano, no Externato As Descobertas, entre 28 de setembro de 2011 e 20 de junho de 2012.

1.5.1 Rotinas e caracterização da turma

Antes de abordar as rotinas relativas à turma do 1.º ano, importa fazer uma muito breve referência ao modelo de ensino que existe no Externato As Descobertas.

Muito brevemente, trata-se de uma visão da Escola Ativa, que valoriza o ensino cooperativo. Na sala de aula funcionam várias atividades em simultâneo e o professor apoia e estimula os vários grupos.

O indivíduo tem enorme importância, mas também a têm o trabalho de grupo, a coordenação, a ajuda, a reflexão e a descoberta. O grupo é considerado com a sua dinâmica, composto por alunos com capacidades e desempenhos diferentes.

Existem na sala momentos de trabalho em grande grupo, outros de trabalho em “sub-grupo”, de trabalho individual do professor, e de trabalho a pares, supondo uma tutoria.

Rotinas

Acolhimento

As crianças entram na Escola, geralmente acompanhadas por um adulto (no final do ano, vários alunos são deixados à porta e entram sozinhos) e dirigem-se ao corredor da respetiva sala onde penduram a mochila e o casaco, num cabide identificado.

Ao entrarem na sala, marcam a presença no quadro e colocam os cadernos escola-família na respetiva caixa, assim como os trabalhos de casa, quando é o caso.

Até às 8 horas e 45 minutos estão na sala a brincar, a desenhar ou a jogar sob a vigilância de uma auxiliar educativa que permanece no corredor. Os pais podem entrar também na sala, o que acontece frequentemente para verem trabalhos dos filhos.

Quando a professora chega, vai recebendo as crianças até às 9 horas, hora a que fecha a porta e pede às crianças para arrumarem as brincadeiras para combinar os trabalhos a realizarem na manhã.

Intervalo da manhã

Às 10 horas, sensivelmente, uma empregada traz a cada sala uma caixa com fruta (maças ou cenouras). Os alunos vão interrompendo os seus trabalhos para irem à casa de banho lavar as mãos e voltam para a sala onde a professora corta a fruta em metades e distribui.

Faz-se assim uma paragem de 10 a 15 minutos, para os alunos comerem, após o que voltam às atividades que estavam a realizar.

Almoço

Perto das 11 horas e 30 minutos, as crianças, depois de irem à casa de banho, dirigem-se para o refeitório, com a respetiva professora, para “porem a mesa”: tiram o individual de papel, os talheres, o copo, o guardanapo e a fruta e escolhem o lugar da mesa em que se vão sentar.

Depois de comer a sopa, os alunos dirigem-se ao balcão onde são servidos pela professora que atende, dentro do possível, às preferências de cada um.

Cordeiro (2009) refere que a hora das refeições também serve para “criar uma maior autonomia (estimulada pelos outros e por um sentido correto da competição), passar implícitas noções de higiene e de saber estar à mesa, respeito pelo ritmo do grupo, mesmo que com variações pessoais, e noções de alimentação e nutrição” (p.373).

Recreio

A professora come na mesa dos seus alunos e estes, à medida que acabam a refeição, levantam-se e vão para o recreio, enquanto a professora fica com os que demoram mais tempo.

O recreio da hora do almoço dura até às 13 horas e 30 minutos. À tarde, as crianças acabam os seus trabalhos às 16 horas e 30 minutos, após o que vão para o refeitório lanche (segundo um esquema semelhante ao do almoço) e seguidamente para o recreio.

Caracterização da turma

Este grupo tem 21 crianças: 10 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. A maioria dos alunos tem 6 anos, mas existe uma diferença de idades de dez meses.

Este é um grupo interessado pelas aprendizagens do 1.º ano. Aderem tanto à aprendizagem da Língua Materna (leitura e escrita, conto de histórias, início de redação) como às atividades relativas à Matemática e ao Estudo do Meio.

Gostam muito de jogos em grupo (com palavras, frases, contas, etc). Há um grupo significativo que nos tempos de brincadeira escolhe os jogos de construção, e um outro que escolhe o desenho.

Todos aderem bem às atividades de Expressão Plástica, uns com um produto mais elaborado do que outros. Todos se interessam pelas áreas da Geografia e das Ciências, especialmente às experiências. Também aderem com gosto ao Inglês, à Educação Física e à Educação Musical.

Nas atividades extracurriculares, os interesses situam-se no futebol (6 rapazes) e na dança criativa (5 raparigas).

Houve uma boa adaptação do grupo, tanto à professora, como ao espaço físico e às regras da sala. Estas regras foram construídas e explicadas, estando já interiorizadas. As regras mais específicas, relativas ao trabalho, vão sendo criadas durante o ano.

Foram sentidos, de início, alguns medos das aprendizagens do 1.º ano, alguma expectativa natural em relação ao que lhes seria pedido.

O grupo, no início do 1.º período (fim de Outubro), mostra-se participativo, interessado nas aprendizagens, revelando gosto em aprender.

Notam-se discrepâncias ao nível da maturidade e do nível de conhecimentos: há um pequeno grupo mais “crescido”, muito participativo e com análises já mais elaboradas e outro de crianças mais imaturas, inseguras e menos participativas.

No geral, têm bom ritmo de trabalho, trabalham bem. São ainda barulhentos, têm dificuldade em falar baixo (não gritar), não falam todos ao mesmo tempo, e em estarem sentados/quietos, mesmo quando estão interessados. Há um número significativo de crianças que chucham ou “roem” qualquer objeto, enquanto ouvem uma história, por exemplo.

Existe um subgrupo de rapazes com relações fortes entre si e um subgrupo de raparigas; há ligações entre os dois subgrupos.

Alguns alunos precisam de apoio do professor ao nível das aprendizagens: D, B, C e A. No caso de D, o apoio prende-se com a sua fraca autonomia e forma de estar, pelo que precisa

C precisa de apoio ao nível não dos conteúdos, mas da organização da vida prática e da gestão dos trabalhos.

Em relação a B, é necessário acalmar a sua ansiedade no que respeita às aprendizagens e apoiá-lo na realização e nas aprendizagens novas, que são geralmente geradoras de grande angústia e demoram mais tempo a ser assumidas.

A aluna A, pelas suas características, necessita de apoio diário, pelo que é apoiada individualmente três vezes por semana por uma professora dentro da sala. Além deste, tem o apoio da docente titular sempre que possível, ao nível dos conceitos das novas aprendizagens, da linguagem e da autonomia.

1.5.2. Espaço e horário

No externato As Descobertas, o 1.º ano de escolaridade é considerado como, de certo modo, um prolongamento da pré-primária, pelas características desta faixa etária.

Assim, a sala do 1.º ano está organizada de forma muito semelhante à da pré-primária, com áreas de jogos, artes plásticas, zona das Ciências, dentro da sala e no exterior (horta pedagógica), informática, biblioteca e casinha de bonecas, para além das áreas de aprendizagem da Matemática e da Língua Portuguesa.



Figura 9 – Sala do 1.º ano

As mesas e cadeiras da sala, como se pode ver na figura 9 não estão viradas para o quadro, mas dispostas no meio da sala e junto à janela, o que se prende com a forma de trabalhar adotada.

Não estando sentadas uns atrás dos outros, mas em mesas de 6 ou em U, os alunos participam mais facilmente e estão mais envolvidos em tudo o que se passa.

Quando é necessário, os alunos “abrem” as mesas hexagonais, ficando assim virados para o quadro, o que é possível uma vez que a aula não é organizada na direção do mesmo.

A este propósito, Cury (2004) refere como vantagens desta disposição “desenvolver a segurança, promover a educação participativa, melhorar a concentração, diminuir conflitos na sala de aula e reduzir conversas paralelas” (p.123).

No entanto, como as mesas não são individuais, têm uma mobilidade reduzida, sendo necessário fazer ajustes de modo a que todos vejam para o quadro.



Figura 10 – Alunos a trabalharem na sala do 1.º ano

Horário

O horário do 1.º ano, como podemos ver no Quadro 6, refere-se às atividades – Educação Musical, Educação Física e Inglês – que os alunos realizam com outro professor. Todas as atividades nas áreas da Língua Portuguesa, Matemática, Expressão Plástica fazem parte do planeamento semanal, não tendo um horário fixo. Está assinalado na 4.ª feira à tarde Estudo do Meio/Ciências, que corresponde a uma experiência preparada para esse dia.

Quadro 6 – Horário do 1.º ano

Horário do 1.º ano – 2011/2012

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9h		Educação Musical (10h15m/11h)	Educação Física (9h 45m /10h 30m)	Educação Musical (10h15m/11h)	Educação Física (9h45m /10h 30m)
11h 30m	Almoço e recreio				
13h 30m	Inglês (15h30m/16h15m)		Estudo do Meio/Ciências	Inglês (15h30m/16h15m)	
16h 30m	Lanche e recreio				

1.5.3. Relatos diários

4.ª feira, 28 de setembro de 2011

Às 8h e 45m, estavam 10 crianças na sala do 1.º ano a jogar, a fazer construções com lego e a desenhar. A professora entrou, deu os bons dias e deixou a porta aberta. ¹

As crianças que chegavam deixavam as mochilas e os casacos nos seus cabides do corredor e entravam na sala com as suas capas A4, de onde tiravam o “escola-família” e o trabalho de casa, que punham nos locais combinados, marcando depois a presença no quadro próprio.

A professora foi cumprimentando as crianças e os pais que as acompanhavam à sala, enquanto ia abrindo os cadernos “escola-família” para verificar se havia algum “recado”.

¹ Apesar das observações se referirem à turma que leciono, optei por me referir à docente na 3.ª pessoa.

Inferências

O acolhimento é feito pela professora antes de começarem as aulas. Esta tem, assim, hipótese de contactar, apesar de brevemente, com os pais da maioria das crianças, que as acompanham até à porta da sala.

Nestes momentos, estabelece-se uma importante ligação entre a escola e a família, e que, não sendo um contacto formal, permite uma relação inter-pessoal e de confiança entre os pais e a professora.

Este contacto aproxima os pais da professora, uma vez que lhes permite conhecê-la, proporcionando também a esta, elementos importantes, nomeadamente sobre a interação entre a criança e quem a traz à escola.

A professora saudou as crianças pelo nome próprio, de forma individualizada e interagindo com estas, fazendo uma pergunta ou um comentário.

Estrela (1992) afirma que o acolhimento do professor permite calcular, inferir sobre o ambiente educacional que se vive na sala.

O caderno “escola-família”, transportado diariamente pelos alunos, insere-se nas estratégias de comunicação entre a família e o professor.

De acordo com o Regulamento Interno, existe entre os pais e a Escola um compromisso no sentido de o caderno ser visto diariamente e assinadas as mensagens enviadas.

Assim, é uma forma de fazer chegar informações que, não justificando muitas vezes um contacto pessoal ou telefónico, representam dados importantes sobre a criança, para o professor ou para a família. É o caso dos pedidos de dieta, saídas da escola acompanhados por outro adulto, ou referências a dificuldades havidas nos trabalhos de casa, da parte da família.

O professor, por seu lado, envia informações que considera de interesse para a família: sobre algum pequeno acidente ocorrido no recreio, um episódio relevante, um pedido de colaboração que sinta necessário, ou a marcação de uma reunião com os pais.

Estanqueiro (2010) considera que:

A escola não pode substituir a família na educação. Pais e professores têm papéis diferentes, mas devem cooperar num clima de confiança e respeito. Uma boa comunicação entre a escola e a família, traduzida na conjugação de esforços, favorece a motivação dos alunos e ajuda a prevenir ou resolver alguns problemas de indisciplina (p.74).

Não havendo habitualmente problemas de indisciplina, é sem dúvida muito benéfico que pais e professores comuniquem e colaborem.

6.ª feira, 30 de setembro de 2011

No início da manhã, a professora dirigiu-se à turma, dizendo: “Amigos, vamos trabalhar?”

As crianças começaram a arrumar as construções e os jogos no armário respectivo e os desenhos nos seus cacifos individuais.

Dirigiram-se aos respectivos cacifos, de onde tiraram o estojo e foram buscar uma proposta de trabalho, à sua escolha, sentando-se nas mesas, segundo a área escolhida.

Inferências

Consultando o Projeto Curricular de Turma, encontramos informação acerca das rotinas diárias dentro da sala de aula.

Ao chegarem, as crianças têm uma série de rotinas que cumprem autonomamente: marcar a presença, pôr o caderno “escola-família” na caixa, tirar o trabalho de casa e pô-lo na prateleira, e arrumar a capa A4 no cacifo.

Estas tarefas requerem uma organização e responsabilização pelo seu material, que promovem a autonomia. Por outro lado, esta forma de iniciar o dia é muito semelhante à da pré-primária, pelo que era já conhecida do grupo.

Além destas tarefas, há ainda um quadro semanal, com os responsáveis do dia, e as funções que lhes cabem:

- verificação das presenças e contagem do grupo;
- transporte da caixa da fruta para a cozinha;
- escolha da história do dia;
- despejo do papel no papelão;
- arrumação da sala;
- distribuição dos “escola-família”, antes de saírem.

Cada criança passa rotativamente pelas várias tarefas, sentindo-se envolvida, participante na vida da sala.

Os alunos arrumam sozinhos os trabalhos nos dossiês semanalmente, ou quando acabam uma proposta que é corrigida pela professora.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), artigo 7.º, refere o proporcionar a “aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis”.

Para que as crianças sejam autónomas, precisam ter atividades que promovam essa autonomia, responsabilizando-as pelas tarefas que realizam.

2.ª feira, 3 de outubro de 2011

No início da manhã, antes das 9 horas, uma aluna chora abraçando a mãe, não querendo manifestamente ficar na escola, naquele dia.

Não sendo o primeiro dia de aulas, nesta 2.ª feira é notório que a separação da mãe ainda é difícil para as duas.

A professora tentou falar com a criança, mas ela escondia-se e a mãe também não conseguia que a ouvisse.

A docente propôs que ficassem as duas um bocadinho no corredor e que depois a aluna se fosse despedir da mãe à janela da sala. Como uma colega já se tinha apercebido da situação, falou com ela para que desse um pouco de atenção à amiga.

Inferências

À semelhança do que acontece na Educação Pré-Escolar, muitas vezes a entrada na escola, implicando a separação dos pais, é um passo difícil até a criança estar mais habituada e integrada no novo ambiente. Acontece com as crianças que entram de novo da escola ou com as mais tímidas, para quem um ambiente novo é fator de perturbação. É mais frequente à 2.ª feira, depois de um fim de semana.

Em relação à entrada no Jardim Escola, Cordeiro (2009) considera que, para que o momento da separação “seja mais aliviado, é fundamental que o ambiente seja calmo, tranquilo, seguro e alegre, para que a criança se sinta sempre desejada pelas suas educadoras e pela sua escola” (p.371).

Apesar de nos referirmos aqui a crianças mais velhas, é igualmente importante, para que a criança se sinta bem, que o ambiente seja calmo, a professora tenha uma atitude afetuosa e que transmita segurança ao aluno.

Temos uma interação entre sujeitos, em que está também envolvido o meio, com o qual interagem. Peterson (citado por Ipfling, 1974) chamou a atenção para o facto de a relação pedagógica não ser só constituída pelo educador e educando, mas também pela situação envolvente global (p.287).

Por vezes, o professor aborda individualmente um aluno, para atingir os objetivos pretendidos através de uma influência mais marcada.

Também Marques (2001) considera que a realização de conversas individuais “pode ajudar a personalizar, ainda mais, a relação educativa, constituindo uma boa ocasião para a formação cívica dos alunos – que aprendem através do testemunho, do exemplo e da exortação” (p.29).

O pedido feito à colega apela à dinâmica de relações na turma como fator importante no ambiente educativo.

2.ª feira, 10 de outubro de 2011

A professora, no início da manhã, disse, dirigindo-se à turma: “Hoje vamos aprender a decompor números de outra forma, usando também os materiais da Matemática. Quem quer explicar o que é decompor?”

Virados para o quadro, com materiais nas mesas, os alunos começaram a “descobrir” formas de decompor números em vários fatores. A professora fez depois a ligação às equações, em que era preciso “adivinhar” o número que faltava para perfazer o total.

Inferências

Sendo a atividade de aprender extremamente complexa, vão abordar-se apenas alguns pontos da prática na sala de aula, relacionados com a construção das aprendizagens.

Ao falar da construção das aprendizagens na sala de aula, estamos também a abordar os pressupostos teóricos que lhe são subjacentes. Ou seja, por trás de todas as práticas educativas há uma visão teórica de como se constrói a aprendizagem.

Como nos diz Neira (2010), existindo várias correntes psicológicas sobre a construção dos conhecimentos, há uma série de princípios que são aceites por todos.

No entanto, Hodson (1998, citado por Martins *et al.*, 2007) chama a atenção para que “uma teoria construtivista da aprendizagem não implica necessariamente uma perspectiva construtivista de ensino já que a aprendizagem é algo “interno” ao indivíduo o que não pode identificar-se com o tipo de ensino” (p.27).

O que permite falar de construção de conhecimentos é a ideia de que aprender é elaborar uma representação pessoal do conteúdo objeto da aprendizagem, em que o elemento central não é a matéria “mas o aluno que actua sobre o conteúdo que deve aprender” (Neira, 2010, p.100).

Assim, sabemos que a construção das aprendizagens depende das características particulares de cada um, das suas experiências anteriores, do interesse e motivação, constituindo de facto um processo pessoal.

Segundo Cabral (2001), aprende-se agindo, em contexto social. É desta forma que se aprende a falar, a andar, a relacionarmo-nos com os outros seres, com o mundo e com nós próprios: fazendo.

Conforme refere Zabalza (1991), é, sem dúvida, difícil identificar os diferentes níveis de conhecimento de cada aluno, perceber a forma de aprendizagem mais conveniente, saber que ajuda requerem e estabelecer a avaliação apropriada para cada um deles. Embora sendo um processo difícil, o autor diz-nos que devemos procurar meios e formas de intervenção, que nos permitam dar uma resposta adequada às necessidades pessoais de todos.

2.ª feira, 17 de outubro de 2011

A professora explicou os trabalhos para o período da manhã e dirigiu-se ao quadro, onde escreveu: *um texto do Livro de Leitura e um trabalho de Matemática.*

Os alunos dirigiram-se aos respetivos cacifos, de onde tiraram o estojo e foram buscar uma das propostas de trabalho, à sua escolha.

Sentaram-se nas mesas da sala, sem a intervenção da professora.

Passados uns minutos, havia uma mesa com seis crianças e outra com cinco a trabalharem em Língua Portuguesa, uma mesa com seis crianças e outra com duas a fazerem o trabalho de Matemática, e uma criança no tapete dos jogos ainda a acabar um jogo de construção.

A professora foi circulando pela sala, vendo se os alunos precisavam de ajuda e pedindo para lerem os textos sozinhos ou aos pares. Nem todos os alunos estavam na mesma página, formando sub-grupos diferentes que liam o texto em voz baixa.

Inferências

A professora escreveu no quadro os trabalhos destinados à parte da manhã, para que os alunos os conhecessem.

Pacheco (1999) considera importante que o professor informe e clarifique os objetivos da aula de acordo com os objetivos da planificação anual e de unidade, utilizando uma linguagem clara e inteligível para os alunos, para que estes possam compreender o que devem saber no final de um processo de ensino/aprendizagem.

Os alunos, depois de saberem quais eram os trabalhos da manhã, optaram por um deles e sentaram-se aparentemente aleatoriamente, mas juntando-se por “funções”.

Weinstein, (citado por Zabalza, 1991), assinala que uma das primeiras opções do professor na criação do ambiente da sala é a definição do espaço, referindo duas hipóteses: atendendo ao território pessoal ou à função.

Neste caso, e embora não exista uma delimitação formal das diferentes áreas, as crianças juntaram-se atendendo ao tipo de trabalho que iam realizar, (função), sendo esta a organização implementada.

Neste tipo de organização das aprendizagens, os alunos trabalham em diferentes conteúdos, e o professor circula pela sala, ajudando, interagindo, conforme as situações.

Nickerson (1985, citado por Pacheco 1999) afirma:

O papel do professor não deveria ser o do administrador de conhecimentos (...) o seu papel deveria ser o de facilitador da aprendizagem e, o que é mais importante, o de um colaborador num processo exploratório. O objectivo do professor não é proporcionar informação aos seus alunos mas sim conseguir que eles pensem. Não se trata de colocar algo na cabeça dos alunos mas de conseguir algo deles (p.185).

Também encontramos esta ideia em Bartolomeis (1977), que refere a tarefa do professor como sendo precisamente a de “fornecer aos alunos um ambiente de experiências mais rico, facilitando encontros humanos e criando uma atmosfera favorável à aprendizagem” (p.68).

O facto de os alunos que faziam leitura estarem em páginas diferentes, leva-nos a concluir que as suas aprendizagens se vão processando conforme o ritmo individual de cada um.

Neste tipo de aprendizagem ativa é possível os alunos juntarem-se por tipos de trabalho e por níveis, formando sub-grupos, que não são estáveis, pois há frequentemente alterações na sua constituição, que correspondem a diferentes evoluções.

Sendo cada aluno um ser único, com as suas características próprias, será importante ter estes princípios em conta quando estruturamos o tipo de aprendizagem com que vamos trabalhar. Lopes e Silva (2010) consideram que saber quando utilizar e como estruturar os vários tipos de aprendizagem, é uma das decisões mais importantes do professor.

2.ª feira, 24 de outubro de 2011

Dois alunos vieram ter com a professora, para mostrarem o trabalho acabado, que foi de imediato corrigido, comentando: “Bom, está ótimo!”

As crianças tinham realizado corretamente todos os exercícios; quando o verificaram, a professora pediu-lhes que fossem guardá-la no dossiê, dizendo “Bravo, bom trabalho. Acharam difícil?” As crianças sorriram e disseram que não.

– “Então, podem arrumar no dossiê e força! Vou-lhes dar um mais difícil”. Os alunos dirigiram-se a uma mesa com o exercício seguinte e recomeçaram a trabalhar”.

Inferências

O discurso da professora permitiu que os alunos tivessem um *feedback* positivo dos seus resultados. Quis ainda saber o grau de dificuldade que tinham sentido.

O *feedback* positivo foi dado aos alunos que realizaram o trabalho de matemática corretamente, com um comentário verbal acompanhado por uma expressão facial de agrado. Segundo Vieira (2000), o feedback verbal e não verbal são elementos fundamentais em comunicação, que reforçam a ligação entre os interlocutores.

Nesta organização da aprendizagem, há momentos de trabalho em sub-grupos com “níveis” de conhecimento diferentes, em que os alunos, depois de atingidos uns objetivos, podem prosseguir o trabalho, na sequência que o professor organizou.

Marques (2001) faz referência a atividades de enriquecimento, destinadas aos alunos que acabam mais cedo as tarefas, que “revestem geralmente a forma de problemas de maior complexidade ou de aprofundamento e aplicação a novas situações” (p.72).

Também Sanches (2001) refere a necessidade de se introduzir a diferenciação pedagógica dentro da sala de aula, fazendo a gestão da heterogeneidade. “(...) Torna-se urgente que o professor não continue a programar para trinta, como de um se tratasse” (p.22).

A este propósito, Sanches (2001) põe ainda a questão:

Porque é que hei-de dar o mesmo exercício ao Manuel, ao Joaquim e ao Francisco se já sei que o primeiro o faz de olhos fechados, o segundo vai precisar de muita ajuda e o terceiro nem chega a ler o que se pede? Há milhentas maneiras de abordar e exercitar o mesmo

conteúdo. Se um exercício for adequado ao nível de aprendizagem do aluno, ele vai resolvê-lo e vai ter vontade de fazer outro. Se for fácil demais ou muito difícil, vai desmotivar todos (p. 21).

Também Pacheco (1999) afirma, a propósito da utilização de diferentes estratégias que “o fundamental na utilização de estratégias didáticas é que o professor ensine os alunos a pensar e a aprender, o que lhe conferirá um papel específico e inovador no processo de ensino/aprendizagem” (p.184).

Podemos assim estabelecer práticas pedagógicas dirigidas à turma como um grupo, assim como atividades que possibilitem a alunos com diferentes capacidades participarem a níveis diferenciados e com objetivos diferentes.

2.ª feira, 31 de outubro de 2011

A professora apercebeu-se, logo ao chegar à sala, que algo se tinha passado.

Duas alunas estavam sentadas nas almofadas da biblioteca, uma delas com aspeto de ter estado a chorar. A vigilante que circula pelo corredor antes da chegada dos professores confirmou que tinha havido uma zanga (com puxões de cabelos), entre as duas alunas.

A professora chamou-as para ouvir o que tinham a dizer e percebeu que se tratava de uma questão acerca de um brinquedo emprestado e não devolvido que se inseria numa amizade mais ou menos conflituosa entre as duas.

A docente não conseguiu aprofundar muito a situação, lembrando os valores da amizade e o respeito necessários nas relações entre todos.

Inferências

As competências do professor não se limitam às áreas das aprendizagens, como sabemos.

Ribeiro e Campos (citados por Jesus, 1997) alertam para a necessidade de o professor dar diariamente resposta a uma série de situações em que lhe são exigidas competências no domínio das relações.

Nalguns casos, o que se exige do professor é “não um saber sobre um objecto de conhecimento, mas a capacidade de se comportar como sujeito, como actor e de ser uma pessoa em interacção com outras pessoas” (Tardif, 2002, p.50).

Para vários autores, a relação pedagógica aparece-nos definida como elemento essencial do processo de ensino/aprendizagem.

Bento (1994) considera a relação pedagógica uma relação particular e limitada na sua duração, no seu carácter precário e no seu objectivo, estando em construção permanente.

Ao abordamos a relação pedagógica, está implícito o estilo do professor, a forma como se relaciona, o modo como vê a construção das aprendizagens na sala de aula, no fundo a sua forma de ser professor.

O importante na relação pedagógica é, segundo Jesus (1997), o professor possuir instrumentos cognitivos que lhe permitam interpretar adequadamente as situações com que se depara; é necessário que tenha uma flexibilidade relacional que lhe permita resolver eficazmente os problemas concretos que se lhe apresentam.

A docente abordou também os valores da amizade e o modo como os alunos e o professor se devem respeitar, o que será abordado adiante.

2.ª feira, 7 de novembro de 2011

Como proposta de trabalho para Matemática, no início da manhã, a professora questionou os alunos sobre quem tinha irmãos e quantos tinha.

Cada criança referiu o número de irmãos e surgiu a ideia de fazer o registo escrito. Das várias formas possíveis de registo as crianças nomearam:

- como uma história, a dizer cada menino quantos irmãos tem;
- com desenhos, fazia-se cada um com o desenho dos irmãos;
- como nas presenças, com o nome e uns risquinhos ...que eram os irmãos;
- assim (como anteriormente), mas com o número, 2 ou 1.

Surgiu então a questão de como registar dois alunos que não tinham irmãos e um aluno referiu o zero.

A professora dividiu a turma em 3 grupos para fazerem um cartaz com os diferentes registos possíveis. No final, apresentou outra forma possível, o pictograma.

Desenhou no quadro os eixos e foi explicando e preenchendo com figuras representando cada uma um irmão, com a participação da turma.

Afixou uma cartolina grande na parte inferior do quadro e pediu a várias crianças para colocarem imagens agora já sem a sua orientação.

Oralmente, colocou questões relacionadas com a representação do pictograma.

Inferências

Segundo Ruas e Grosso (2002), “dá-se o nome de pictograma a um gráfico semelhante ao gráfico de barras, mas que utiliza imagens alusivas ao estudo que está a ser feito” (p.38). Neste caso existiam pequenas figuras representando cada uma um irmão.

Estes autores acrescentam ainda que este “é um gráfico que tende a ser pouco rigoroso mas facilita a apresentação da informação e é em geral graficamente atraente” (p.38).

A construção deste pictograma foi o primeiro de uma série de trabalhos relativos à Organização e Análise de dados.

Como referem Ponte e Serrazina (2000), o trabalho nesta área deve basear-se em questões significativas que justifiquem a recolha e o tratamento de dados.

Estes autores consideram que a compreensão de gráficos envolve questões de três níveis de complexidade: o primeiro nível envolve a capacidade de, sem ter de fazer qualquer interpretação, ler diretamente dados registados no gráfico. O segundo nível já envolve a capacidade de fazer comparações entre os dados, e o nível seguinte implica a capacidade de fazer extrapolações, previsões ou inferências a partir dos dados fornecidos pelo gráfico.

Ponte e Serrazina (2000) salientam as quatro fases principais do trabalho de recolha e organização de dados: (i) recolha de dados; (ii) organização dos dados; (iii) apresentação dos dados; (iv) interpretação e conclusões (pp. 217-218).

É esta fase de interpretar e tirar conclusões que, segundo os autores, dá sentido ao trabalho e é também a que oferece mais dificuldade aos alunos.

O cartaz com o pictograma ficou exposto na sala, sendo objeto do interesse dos alunos que o iam consultando e lendo, possibilitando o relembrar do que foi aprendido.

2.ª feira, 14 de novembro de 2011

Nesta manhã foi proposto um trabalho de modelagem, podendo os alunos escolher um dos materiais: barro, plasticina ou massa de cores (esta cedida pela colega dos 3 anos).

Inferências

As atividades de expressão plástica fazem parte do Currículo Nacional do Ensino Básico (M.E.,2001), sendo consideradas fundamentais para o desenvolvimento da criança.

No entanto, muitas vezes estas atividades têm menos espaço no currículo devido às pressões que a aprendizagem dos conteúdos da Matemática e do Português faz na vida do dia a dia.

Segundo Sousa (2003), “a criança é por natureza altamente expressiva e criativa, sendo estas necessidades bem satisfeitas através da ação de modelar e de criar formas em materiais moldáveis” (p.255).

Este autor salienta as várias capacidades e valores que as crianças adquirem quando criam o hábito de realizar este tipo de tarefas: a ordem, a paciência, o asseio e a persistência são apenas alguns dos valores que estão associados à atividade de moldagem. Refere ainda que as capacidades de imaginação encontram espaço para uma criação tridimensional (p.255).

A propósito das criações das crianças nas aulas de modelagem, Hohmann e Weikart (1997) consideram que:

As crianças mais pequenas gostam de criar reproduções de pessoas e coisas a partir de plasticina, blocos, madeira, caixas, e praticamente todo o material que conseguem encontrar. São capazes de fazer reproduções porque podem formar imagens mentais de pessoas ou coisas e conseguem ver a semelhança entre essas imagens e um material ou meio particular (p.505).

A prática de trabalhos que, como a modelagem, envolvem a destreza manual vai contribuir para a precisão dos movimentos finos, como o desenhar da escrita.

2.ª feira, 21 de novembro de 2011

No início da manhã, depois das rotinas, a professora disse à turma: “Vamos arrumar, para eu vos dar uma ficha de matemática, mas não precisamos ainda de estojo, vamos **olhar e descobrir!**”.

Enquanto distribuía a cada um a ficha que tinham feito na véspera, com outra agraphada, perguntou:

– “Lembram-se daquela árvore dos números?”

As crianças concordaram e explicou que iam ver, individualmente, porque é que se tinham enganado nos exercícios marcados a caneta. Cada criança ia pensar se

sabia fazer o exercício ou se precisava ajuda. Depois, sem apagar nada, passava para a 2.ª ficha e ia fazê-la. “Eu acho que vocês conseguem! Já fizemos isto muitas vezes. Quem precisar ajuda, vem para ao pé de mim”, concluiu.

A 2.ª ficha era uma ficha “cega”, igual à primeira, na qual cada criança tinha para fazer um exercício do “tipo” do que tinha errado, com números diferentes (decomposição em árvore).

Inferências

Foi pedido às crianças que observassem, sem atuarem, o seu trabalho anterior, confrontando-as com o erro; foram enfatizados os termos olhar e descobrir, apelando à atenção, à observação daquilo que já tinham realizado. Foram depois desafiadas a refazer o exercício autonomamente, através de outro do mesmo tipo.

Nóvoa (1995) diz-nos que num dado momento, o professor reflete sobre os factos, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez, e simultaneamente, procura compreender a razão.

A professora informou os alunos, estimulou a descoberta do erro, dando o feedback, e, como tinha a convicção de que os alunos não teriam dificuldades, propôs uma correção individual e autónoma, oferecendo a sua ajuda a quem precisasse.

Gagné (citado por Pacheco, 1999) refere-se à atuação do professor ao nível de captar a atenção, informar o aluno dos objectivos, estimular e recordar as aprendizagens anteriores, proporcionar feedback sobre os resultados do aluno e intensificar o *transfert*.

Moraes (s. d.) dá grande importância ao processo de aprendizagem, ao como se sabe, e ao processo de aprender a aprender. As crianças tomaram consciência do erro que tinham feito, refletiram sobre a capacidade que sentiam ou não de fazer o exercício certo e voltaram a fazê-lo, com a noção de que estavam num processo de aprender.

Resumidamente, podemos considerar que a verdadeira função da avaliação é a de ajudar a estabelecer o estado de evolução da aprendizagem, podendo falar-se ainda de tomada de consciência desta aprendizagem, como referem Lemos e Carvalho (2002).

Lopes e Silva (2010) falam-nos do processo de os alunos monitorizarem o seu progresso, com o objectivo de os ajudar a desenvolver competências de “saber aprender” (p. 6).

Esta prática possibilita o articular do desenvolvimento de competências sociais, como a metacognição (neste caso o pensar sobre a aprendizagem), a auto-regulação, o auto- controle e a auto-confiança, como referem os autores (p.6).

2.ª feira, 28 de novembro de 2011

A professora foi circulando pela sala, vendo se os alunos precisavam de ajuda no trabalho de Matemática. Sentou-se ao lado de duas crianças, e pediu para irem buscar um material de Matemática (*multibásico*).

Esteve, com estes dois alunos, a pedir-lhes que representassem as quantidades com as peças, observando como o faziam, que dificuldades demonstravam, como as ultrapassavam.

Numa mesa, seis crianças que tinham acabado aquele exercício desenhavam enquanto conversavam baixo, mas passado algum tempo, começaram a ouvir-se na sala.

A professora, falando mais alto, dirigiu-se às crianças que desenhavam e disse. “Não podemos trabalhar aqui deste lado, estamos a ouvir-vos. Não é o que está combinado, pois não? Vão falar mais baixo, certo?”

Inferências

O ambiente da sala era tranquilo, inicialmente com todos os alunos a trabalharem em Matemática, e progressivamente, à medida que o trabalho ia sendo acabado, coexistiam outras atividades (desenho, jogos, leitura de livros na biblioteca).

Um ambiente facilitador da aprendizagem pressupõe que exista uma atmosfera e um meio favorecedor, para o que é fundamental a qualidade das relações interpessoais, segundo Vieira (2000).

Quando os alunos que desenhavam começaram a falar mais alto, a atuação da professora foi assertiva, lembrando uma regra da sala e pondo uma questão que não se destinava a ter resposta, mas a enfatizar a situação. Justificou a necessidade de mudarem o seu comportamento com o respeito pelo trabalho do resto da turma.

O Ministério da Educação (2001) refere o desenvolvimento de uma relação de respeito mútuo na sala de aula, contribuindo para a formação integral do aluno.

A necessidade de desenvolver a capacidade de estabelecer relações com os outros, com base no respeito, confiança, consideração e cooperação é focada por Vieira (2000).

É fundamental que a relação professor/aluno se baseie na negociação, diz-nos Vieira (2000). Ao formular a conclusão “Vão falar mais baixo, certo?”, a professora infere que os alunos aceitam a sua intervenção, “combinando” com eles uma outra forma de estar.

Uma das competências do professor é, como considera Jesus (1997), a flexibilidade relacional que permite resolver eficazmente os problemas que se apresentam.

2.ª feira, 5 de dezembro de 2011

Os alunos foram acabando os seus trabalhos de Língua Portuguesa e a professora pediu para se irem sentando virados para o quadro, para um jogo com a turma dividida em duas equipas.

Tratava-se de um jogo envolvendo o cálculo mental, em que eram feitas perguntas relativas a adições e subtrações com números até 10, por um elemento de uma equipa a um elemento da outra equipa. Todos os alunos de cada equipa tinham de responder, havendo um que anotava um ponto por cada resposta correta.

Inferências

A atividade proposta pela professora visava trabalhar o cálculo mental já começado nos anos anteriores, de uma forma lúdica.

O programa de Matemática do 1.º ciclo (M.E., 2007) refere a relação entre o cálculo mental e o desenvolvimento do sentido de número, assinalando a importância do seu desenvolvimento desde o início do 1.º ciclo.

No mesmo documento lê-se:

O cálculo mental caracteriza-se por (i) trabalhar com números e não com algarismos; (ii) usar as propriedades das operações e as relações entre números; (iii) implicar um bom desenvolvimento do sentido do número e um saudável conhecimento dos factos numéricos elementares; e (iv) permitir o uso de registos intermédios de acordo com a situação (p.10)

Ainda no mesmo programa, é referida a importância do cálculo mental, que permite aos alunos “seguirem as suas próprias abordagens, usarem as suas próprias referências numéricas e adoptarem o seu próprio grau de simplificação de cálculos” (p.12).

Este trabalho é feito frequentemente recorrendo a diversas estratégias, que incluem a memorização.

Sanches (1994) destaca a importância de “(...) repetir para memorizar, porque sem memorizar não se consegue relacionar, actividade fundamental no desenvolvimento das aprendizagens” (p.54).

É importante que os alunos se sintam cada vez mais à vontade nas estratégias de cálculo que preparam os algoritmos das quatro operações.

2.ª feira, 12 de dezembro de 2011

As crianças começaram um projeto de grupo em que a partir de uma história construíam uma banda desenhada.

A partir de um livro da biblioteca, uma história lida e conhecida de todos, foi feito um trabalho oral de identificação das ideias/acontecimentos principais e foram registados no quadro. Os alunos, em pares ou pequenos grupos, escolheram a “parte” com que ficavam, copiando do quadro e organizando a tira que iam construir.

Na fase da ilustração, surgiram situações práticas a resolver, que foram discutidas em grupo.

Inferências

Este trabalho proporcionou a realização de uma análise do texto e de um resumo, identificando as ações principais. Estimulou a cooperação entre os alunos, a propósito da escrita das falas necessárias e do desenho/ilustração: as crianças iam pedindo ajuda umas às outras naquilo que consideravam que sabiam fazer melhor.

A banda desenhada é, para Sá (1996) uma forma de expressão com a sua especificidade, mas que foi influenciada por outras formas de expressão:

- a literatura, no que se refere às técnicas narrativas;
 - a pintura, no que diz respeito ao uso da cor e ao grau de realismo na representação dos referentes;
 - o cinema, no que se refere ao dinamismo de imagem e ao uso dos planos
- (p.19).

A construção pelos alunos de uma banda desenhada foi uma atividade realizada pela turma que proporcionou diversas aprendizagens surgidas à medida que o trabalho ia avançando.

Pacheco (1999) considera que:

Ao falar de actividades didácticas referimo-nos ao que o professor e os alunos fazem na aula, à organização do trabalho, aos materiais e recursos didácticos, não esquecendo que são as actividades que criam situações e oportunidades que conferem aos alunos experiências de aprendizagem (p. 181).

Ao realizarem uma Banda Desenhada, os alunos contactaram ainda com diversos códigos, que utilizaram: os balões que identificam falas, pensamentos, representações de ruídos, entre outros.

6.ª feira, 16 de dezembro de 2011

Nesta manhã realizou-se a festa de Natal: as crianças estavam excitadas e receosas em relação à sua atuação, no palco do ginásio, em frente de uma bancada cheia de assistência.

No quarto de hora que antecedeu a entrada em palco, ainda na sala, fixaram-se hastes de rena e verificaram-se os últimos pormenores, enquanto se cantava a música final, para treinar e simultaneamente descontrair.

A festa apresentada pelo 1.º ano, “A surpresa do Pai Natal” baseava-se num pequeno texto enviado pelos pais de um aluno. Sendo do agrado de todos, foi modificada à medida das necessidades: em vez de uma houve oito renas, os meninos eram dez, etc.

Os papéis desempenhados pelos alunos foram combinados em grupo: primeiro ouvidos e registados os desejos de cada um; depois foram sendo ajustados pelas crianças, não tendo havido dificuldades a gerir.

Para o papel de Pai Natal havia dois candidatos: fez-se um *casting* com cada um, o que não foi muito esclarecedor e, antes de se tirar à sorte, alguém lembrou que uma das crianças tinha sido Pai Natal na festa do ano anterior. Decidiu-se por unanimidade que seria dada a hipótese à outra criança.

Inferências

Toda a festa (incluindo também os 2.º, 3.º e 4.º anos) correu muito bem, com atuações muito engraçadas por parte de todos os grupos e muito aplaudidas.

No fim, os pais foram recebidos nas salas dos seus filhos, tiraram fotografias e deram os parabéns aos atores, referindo também às professoras que tinham gostado muito da festa.

Estanqueiro (2010) considera que:

Os pais não gostam de ser chamados à escola só nos momentos de crise para ouvir más notícias. É uma boa prática convidar os pais para assistir a iniciativas culturais ou recreativas da escola. A participação dos pais na vida da escola, com respeito pela autonomia pedagógica dos professores, contribui para aumentar a qualidade na educação (p.116).

Várias investigações revelam que o envolvimento e a participação dos pais na escola têm efeitos positivos nos resultados escolares dos seus educandos. Costa (2003) afirma que “os próprios pais parecem beneficiar desta participação, em termos da valorização do seu papel activo de educadores, do conhecimento do funcionamento da escola, de uma maior informação sobre o sistema de informação” (p. 128).

Os alunos têm também muito gosto em que os pais participem ou assistam às suas atividades na Escola.

2.ª feira, 9 de janeiro de 2012

Os alunos estavam a jogar um dominó de operações, facto que a professora aproveitou para iniciar o trabalho da manhã. Assim, trouxeram do armário vários outros jogos de matemática que foram jogando, trocando depois de lugar para fazerem um jogo diferente.

Numa mesa jogava-se o loto de números, noutra, dominós de adição e subtração e, noutra, um jogo com equações, construídos na Escola.

Inferências

Na área da Matemática, vários autores realçam a importância dos jogos matemáticos na aprendizagem. Assim, Gardner (1961) afirma: “sempre acreditei que o melhor caminho para tornar a Matemática aliciante para os alunos e as pessoas em geral, é mostrá-la como se fosse um jogo...”

Borin (2004) aponta ainda outro motivo para a introdução de jogos nas aulas de matemática: a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos alunos que têm receio da Matemática. Numa situação de jogo, estes têm uma atitude positiva de participação que os motiva.

Também Ponte e Serrazina (2000) afirmam que os alunos “frequentemente, já [vêm] com uma atitude negativa em relação à matemática” (p. 14).

Embora não haja na turma casos de alunos com especial receio da Matemática, estes jogos são, sem dúvida, desencadeadores de um maior à vontade com algumas aprendizagens, como é o caso das equações.

Para Moyer (2001, citada por Botas, 2008) os professores têm um papel determinante na criação de ambientes matemáticos, pela sua influência e pelas atividades que propõem aos seus alunos.

Malba (1968, citado por Mota, 2011) organizou os jogos matemáticos em cinco áreas, sendo elas:

- Jogos quebra-cabeças;
- Jogos combinatórios;
- Jogos abstractos;
- Jogos aritméticos e
- Jogos geométricos (p. 67).

Neste caso, foram utilizados jogos aritméticos, que focaram a numeração (loto), a adição e a subtração, compreendendo situações com equações.

Como é dito no Programa de Matemática do Ensino Básico 1.º Ciclo (2007), cabe ao professor “promover a aquisição de informação, conhecimento e experiência em Matemática e o desenvolvimento da capacidade da sua integração e mobilização em contextos diversificados” (p.5).

Os jogos usados são uma das formas de desenvolver as capacidades matemáticas, num contexto diferente das habituais propostas de trabalho.

2.ª feira, 16 de janeiro de 2012

A professora pediu aos alunos que, no período da manhã, fizessem a cópia dos três primeiros parágrafos de um texto do livro de leitura nos seus cadernos de escrita.

Esta atividade ainda oferece dificuldade a alguns alunos, enquanto para outros é realizada com perfeição e rapidamente.

Pediu depois a vários alunos para lerem um parágrafo, analisando as palavras que poderiam suscitar mais dificuldades e chamando a atenção para a pontuação, que deveriam respeitar ao fazerem a cópia.

Inferências

Nesta turma há alunos com muito boa caligrafia e outros que têm de fazer um grande esforço para conseguirem um razoável domínio no desenho das letras.

Há ainda casos de crianças que começam com uma boa caligrafia na primeira linha, mas acabam com umas letras mal desenhadas e sem respeitarem espaços, ou por cansaço, ou por menos cuidado e pressa de acabar. Dois alunos têm dificuldade em seguir a sequência, dando “saltos” no texto.

Para Condemarín e Chadwick (1987), a cópia:

(...) permite à criança avançar no conhecimento das características específicas da linguagem escrita quando aos sinais de expressão, pontuação, diagramação, formulação espaço-direcional da esquerda para a direita, percepção da palavra como conjunto de letras separadas por dois espaços em branco e captação da sequência das letras dentro da palavra(p.182).

Estes autores referem ainda que ao fazer uma cópia o aluno pode “praticar as destrezas caligráficas das formas específicas de cada letra, a ligação e manutenção da regularidade de tamanho e proporção, alinhamento e inclinação”, [...] além de favorecer o contacto com as diversas modalidades de estruturação das palavras nas frases e orações e os mecanismos de memorização (p. 182).

Ao fazerem a cópia, os alunos estão a treinar a caligrafia, além de contactarem com a escrita e as respetivas regras.

2.ª feira, 23 de janeiro de 2012

Os alunos foram para o Centro de Recursos Educativos assistir a um filme (vídeo) sobre o povo Romano, em banda desenhada, focando vários aspetos já tratados a partir de livros, uns existentes na biblioteca da sala e outros trazidos de casa por alguns alunos.

Inferências

Dias (1999) considera que o vídeo desempenha, assim como o computador, um papel importante na aprendizagem “superando, em muitos aspectos, o cinema e a projecção de diapositivos. Este destaque, como recurso valioso no campo da pedagogia, fica a dever-se ao facto das gravações e reproduções magnéticas da

imagem com som, serem hoje de manipulação extraordinariamente fáceis e cómodas” (p.45).

Não tirando importância aos livros, que as crianças podem manusear e consultar quando querem, devemos também utilizar outros meios que sejam apelativos para os alunos, proporcionando aprendizagens.

Também Veloso (2001) afirma que é importante: “desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (p. 22).

É de realçar ainda a adesão que o visionamento de um vídeo provoca, uma vez que se trata de uma linguagem visual a que as crianças estão muito habituadas.

2.ª feira, 30 de janeiro de 2012

A propósito de um livro trazido por uma criança, que abordava a amizade, gerou-se uma conversa entre as crianças:

- “É aquela história em que o sapo tem um amigo que ninguém gosta?
- É quando ele ajuda o sapo porque ele está triste.
- Não, é o que diz que somos todos diferentes”.

A professora aproveitou a ocasião para alargar a conversa a toda a turma e perceber as várias opiniões que existiam sobre os valores focados na história.

Inferências

Quando nos debruçamos sobre a educação dos valores, há várias abordagens. Considerando o modelo construtivista de Kohlberg, Sousa (2001, citado por Marques, 2002), assinala que:

O carácter de uma pessoa assenta nos seus valores pessoais, tal como uma estátua assenta numa base. (...) Os valores formam um conjunto interiorizado, funcionando a nível inconsciente, de princípios que estimulam o ser humano a actuar de uma forma previsível e mais ou menos duradoura.... Os valores estão indiscutivelmente ligados à existência humana possuindo, ao mesmo tempo, dimensões objetiva e subjectiva. Objectiva, na medida em que os valores são metas, objectivos, fins que pautam a conduta humana; subjectiva porque estão intimamente ligados às motivações e desejos, dependendo, portanto, da energia emocional e sentimental que impulsiona as acções (p.15).

Segundo estes autores, Kohlberg vai “dar mais ênfase ao clima moral da escola e à utilização de acontecimentos reais como pretexto para a reflexão e discussão dos temas” (Marques, 2002, p.54).

Mais do que falar sobre os valores, é importante que o professor aproveite as situações que surgem para conduzir os alunos a refletirem sobre os fenómenos, os factos e os conceitos de forma a confrontarem pontos de vista, situações e problemas com implicações morais.

Há também a considerar o papel central da atmosfera da escola.

Marques (2002) afirma que:

Uma atmosfera democrática, ordeira e respeitosa constitui uma das principais variáveis na educação moral. O professor pode ajudar a criar essa atmosfera através do cumprimento de rituais escolares, da participação dos alunos na tomada de decisões e do reforço dos comportamentos aceitáveis (p.59).

De acordo com este autor, o professor pode utilizar o *curriculum* para a transmissão de valores. No seu entender todas as disciplinas são boas para ensinar valores.

Também Zabalza (2000) considera que “o desenvolvimento das atitudes vincula-se fortemente ao desenvolvimento afetivo e emocional dos indivíduos e, principalmente, ao desenvolvimento das suas capacidades cognitivas” (p.36).

Este autor considera que as atitudes de adquirem e desenvolvem como as capacidades cognitivas, sendo que “cada etapa do desenvolvimento determina novas condições no desenvolvimento atitudinal, e, portanto, provoca modificações na estrutura atitudinal prévia” (p.36).

Na vida diária da sala de aula surgem constantemente ocasiões em que estão presentes juízos e modelos. Como refere Formosinho (1996), estamos sempre a lidar com atitudes e comportamentos que contêm em si valores, fazendo com que na sala de aula haja uma aprendizagem de construção social.

Strauven (2004), citando Kerlinger, refere-se ao sistema de valores, considerando que “os valores exprimem juízos morais, imperativos, preferências por normas e modelos de comportamentos. O valor é assim, tudo o que nos importa realizar, tudo o que dá um sentido à vida” (p.155).

Ou seja, ao refletirmos sobre a construção da identidade e sobre a educação cívica temos de ter uma perspetiva transversal, compreendendo que através de tudo o que é vivido no dia a dia estamos a ajudar a criança a construir a sua própria identidade.

2.ª feira, 6 de fevereiro de 2012

Um dos trabalhos propostos nesta manhã foi a construção de uma história coletiva para o Jornal da Escola.

Em reunião com a turma, a professora apresentou o tema e pediu às crianças que dessem ideias de duas ou três palavras que entrassem na história. Lançou também algumas hipóteses.

Depois de várias escolhas, concordou-se que seriam *gaveta* e *fugir*.

A história começou a desenrolar-se, com vários alunos a quererem dar a sua ideia, que a professora ia registando rapidamente numa folha.

Seguiram-se momentos de construção e reconstrução dos vários momentos, até se chegar a um produto final, que os alunos ilustraram.

Inferências

A Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, (M.E., 2004), a propósito da comunicação escrita, assinala:

Torna-se necessário que na sala de aula surjam múltiplas ocasiões de convívio com a escrita e com a leitura e se criem situações e projectos diversificados que integrem, funcionalmente, as produções das crianças em circuitos comunicativos (p.146).

As atividades que se desenvolveram para a construção do texto, promoveram a socialização e a procura de ideias e consensos respeitando as diferentes opiniões.

De acordo com Martins e Niza (1998):

A partilha de ideias e de esboços de textos entre pares permite-lhes perceber mais facilmente que a escrita não é apenas o texto a que se chega, mas também o conjunto de actividades desenvolvidas para se chegar a esse produto (p.170).

Também segundo Condemarín e Chadwick (1987), os comentários cruzados realizados em grupos “são essenciais para motivar os alunos a redigir; servem para mostrar-lhes as necessidades dos leitores ou ouvintes, e para ajudá-los a tomar decisões a fim de melhorar a composição” (p. 214).

Sobre a necessidade de praticar, Freire (1974, citado por Zeichner, 1993) afirma:

... se é na prática que se aprende a nadar, se é na prática que se aprende a trabalhar, é na prática também que se aprende a ler e a escrever, vamos praticar para aprender e aprender para praticar melhor. Vamos ler... Vamos escrever ... (p. 22).

Vemos a importância dada ao *fazer*, no processo do ensino/aprendizagem.

2.ª feira, 13 de fevereiro de 2012

Uma vez que havia atividades planeadas para a tarde, a hora do conto fez-se de manhã.

O responsável pela *história do dia* escolheu da biblioteca da sala o livro “O pintor e o pássaro” da autoria de Max Velthuijs, para a professora contar. Dois dos colegas afirmaram que tinham o livro em casa e já lho tinham contado e outra criança declarou que já o tinha lido (este aluno já lia com autonomia no início do ano).

Inferências

Apesar de três crianças já conhecerem a história, manifestaram vontade de a voltar a ouvir.

Todos os alunos da turma gostam da hora do conto, uns seguindo com mais atenção e durante mais tempo do que outros. A tarefa *escolha da história* é muito desejada.

Como sabemos, as histórias têm um grande potencial pedagógico.

Dohme (2010) aponta como razões para isso o facto de as crianças gostarem muito e criarem empatia com as histórias, a variedade de temas praticamente inesgotável, a pouca exigência de recursos materiais para sua aplicação e os vários aspectos educacionais que podem ser focados (p.18).

Também Gomes (1996) considera que a «hora do conto» ocupa um lugar importante, “pelo que julgamos fundamental elegê-la como uma das actividades capazes de, pela sua prática continuada, proporcionar o desenvolvimento do prazer de ler, resultante, numa primeira etapa, da simples satisfação do gosto pelas histórias” (p.37).

Este autor acrescenta ainda que “defesa da hora do conto na perspectiva de contador/leitor visa sensibilizar para a importância desta prática no desenvolvimento das competências da leitura” (p.38).

O professor pode assim aproveitar esta atividade para transmitir o gosto pela leitura de modo a desenvolver nos alunos vários aspetos como a imaginação, a atenção, a memória e a reflexão.

2.ª feira, 5 de março de 2012

A manhã começou com atividades na área da Matemática, utilizando um material manipulável, o *Tangram*.

Os alunos começaram por fazer construções de figuras a seu gosto, aos pares, depois do que construíram um peixe, seguindo as orientações da professora, que ia nomeando as figuras geométricas necessárias.

Foram distribuídos cartões com desenhos de figuras, constituindo um desafio para as crianças conseguirem formá-las sem virar o cartão em que estavam desenhadas os contornos das peças.

Inferências

Relativamente à utilização de materiais no ensino da Matemática, Caldeira (2009) afirma:

Se as situações forem organizadas pelo docente criando curiosidade no aluno, utilizando materiais manipuláveis apelativos e recorrendo a uma forma lúdica, concretizamos os três aspetos referidos por vários autores como fundamentais para se aprender algo: a utilidade/necessidade do que se aprende; o gosto/prazer no que se aprende; e a curiosidade por aprender (p.9).

O *Tangram* é um material manipulativo estruturado constituído por sete peças (figuras geométricas): um quadrado, um paralelogramo, dois triângulos pequenos geometricamente iguais, um triângulo médio e dois triângulos grandes geometricamente iguais, que podem ser comparadas ou combinadas, de maneira a formar imagens, segundo Damas *et al.* (2010, p.137).

Santos (2008, citado por Caldeira, 2009) afirma que o Tangram:

(...) como jogo ou como arte, possui um forte apelo lúdico e oferece àquele que brinca um envolvente desafio. Cada vez mais presentes nas aulas de matemática, as formas geométricas que o compõem permitem que os professores vejam neste material a possibilidade de inúmeras explorações (p. 391).

O *Tangram* permite-nos, ainda segundo a autora, desenvolver diversos conceitos matemáticos tais como: áreas, figuras equivalentes, ângulos, relações entre os lados das figuras.

De acordo com Tahan (1968, citado por Mota 2011), os principais objetivos da utilização do *Tangram* são trabalhar o raciocínio espacial, a análise e a síntese, além de familiarizar o aluno com as figuras básicas da Geometria e mostrar que a Matemática pode ser divertida (p.77).

Neste caso os alunos construíram figuras de acordo com ordens, familiarizando-se com as figuras geométricas, criaram figuras livremente utilizando as sete peças e recompuseram outras com e sem modelos de uma forma lúdica.

2.ª feira, 12 de março de 2012

Lembrando uma peça de teatro apresentada pelas crianças da pré primária, os alunos pediram à professora se também podiam escolher uma história e fazer o respetivo “teatro”.

Partiu-se, assim, para a construção coletiva da apresentação a fazer aos colegas: escolha da história, levantamento das personagens e distribuição dos papéis, realização de alguns adereços necessários e ensaios.

Esta dramatização foi preparada durante uma semana, após o que foi neste dia apresentada aos colegas da infantil e pré primária.

Inferências

As dramatizações ou teatros realizados pelos alunos são geralmente atividades muito do agrado de todos, mesmo dos mais tímidos que têm hipótese de escolher papéis menos destacados.

Hohmann e Weikart (1997) consideram que “fazer-de-conta e representar papéis tendem a ser actividades francamente sociais, e parecem ter um efeito positivo no desenvolvimento social e de linguagem das crianças.” (p. 494).

Estes autores afirmam ainda a importância do acompanhamento e interação dos adultos, respeitando o ritmo das crianças, apoiando a brincadeira de representação de papéis e de faz-de-conta, dando-lhes materiais e adereços apropriados (p.495).

O Ministério da Educação (2004), no programa de expressão dramática do ensino básico 1.º Ciclo, considera que “a exploração de situações imaginárias, a partir de temas sugeridos pelos alunos ou propostos pelo professor, dará oportunidade a

que a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro” (p.77).

Sousa (2003) refere os objetivos da Educação Artística que constam do Decreto-Lei n.º 34/80, de 2 de novembro: “estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afectivo equilibrado” (p. 64).

Mais uma vez se considera fundamental proporcionar um conjunto variado de experiências nestas áreas, de modo a estender o âmbito da formação global.

2.ª feira, 19 de março de 2012

Nesta manhã os alunos fizeram uma visita de estudo ao Museu do Teatro Romano, marcada no âmbito do estudo do povo romano, que está a ser estudado pela turma.

Foi preparada com os alunos, referindo o que iam ver e fazendo uma revisão e relação dos aspetos abordados com a presença romana em Lisboa.

Foram de notar o interesse e empenho demonstrados pelos alunos durante a visita, visíveis nos seus comportamentos.

Inferências

Almeida (1998) define visita de estudo como “qualquer deslocação efectuada por alunos ao exterior do recinto escolar, independentemente da distância considerada, com objetivos educacionais mais amplos do que o mero convívio entre professores e alunos” (p.51).

Neste caso, destinava-se a mostrar aos alunos as ruínas do teatro romano em Lisboa e várias peças encontradas nas escavações, como estátuas e utensílios do dia a dia.

A visita incluía ainda um *atelier* em que as crianças decoraram uma máscara de barro à semelhança das utilizadas pelos atores no teatro, enquanto a monitora ia contando factos interessantes relativos à importância do teatro e à forma como os romanos representavam

Ainda segundo Almeida (1998), “é plausível pensar que alguns dos aspectos vivenciados pelos alunos durante as visitas de estudo possam vir a ser evocados mais tarde, contribuindo para a compreensão de outros temas” (p.213).

Depois desta visita os alunos farão um cartaz com a síntese do que se passou e do que aprenderam, que será afixado no corredor, para ser visto pelos outros alunos da Escola.

Segundo Sousa (2003), “as artes na educação não procuram, de modo algum, a formação de futuros artistas. O seu objectivo é o enriquecimento da criança a nível da sua cultura geral e não a sua canalização precoce para o mundo artístico do adulto” (p.88).

Foi muito positivo o contacto com peças da época romana como moedas, vasos, estátuas, entre outras, que já tinham sido faladas e que tiveram oportunidade de ver.

É pois importante, que os alunos possam ter experiências mais próximas que contextualizem as aprendizagens teóricas que estão a realizar.

2.ª feira, 16 de abril de 2012

Por não ser possível na 4.ª feira seguinte abordar a área Estudo do Meio/ Ciências, nesta manhã os alunos realizaram uma experiência com ímanes, sugerida pela professora.

Clarificou-se o que se pretendia saber/verificar: o efeito de um íman sobre materiais diferentes.

Inferências

Os alunos começaram por experimentar, fazendo uma classificação de objetos (atrai/não atrai; é atraído/não é atraído).

Formularam depois uma questão “em que parte do íman é que ele exerce mais força?”, fazendo uma previsão que foi depois testada.

De acordo com a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo (M.E., 2004), a aprendizagem do Estudo do Meio deve proporcionar aos alunos situações diversificadas como “o contacto directo com o meio envolvente, a realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade” (p. 102).

Mas como referem Martins *et al.* (2007), “não é a simples manipulação de objetos e instrumentos que gera conhecimento” (p.38). É necessário que o professor crie desafios que levem os alunos a desenvolver uma sequência com um propósito.

De acordo com Martins *et al.* (2007):

É necessário questionar, reflectir, interagir com outras crianças e com o professor, responder a perguntas, planejar maneiras de testar ideias prévias, confrontar opiniões, para que uma actividade prática possa criar na criança o desafio intelectual que a mantenha interessada em compreender fenómenos, relacionar situações, desenvolver interpretações, elaborar previsões (p.38).

Além da atitude que o professor incute na interação com os alunos, é preciso que o ensino das Ciências tenha um espaço/tempo próprios, para que não seja preterido em fases em que há muitas prioridades, nomeadamente da Matemática e da Língua Portuguesa.

Martins *et al.* (2007) referem este aspeto quando afirmam ser fundamental promover “a auto-confiança e uma disposição positiva e valorativa sobre o ensino das Ciências de base experimental do 1.º CEB (não o subvalorizando em relação a outras áreas, como a Língua Portuguesa e a Matemática)” (p.11).

Há, pois, toda a vantagem em planejar no horário o “tempo das Ciências”, o que na turma acontece habitualmente à 4.ª feira à tarde.

2.ª feira, 23 de abril de 2012

Frequentemente, depois da leitura de uma história, ao abordar o significado de palavras menos comuns, surgem casos de palavras que têm mais do que um significado. Nasceu a ideia de registar graficamente essas palavras homónimas (sem lhes dar esta nomenclatura).

Começou a organizar-se um *Livro de palavras*, com uma página para a escrita de cada palavra e para as ilustrações dos vários significados.

A primeira palavra foi *banco*, seguida do desenho de um banco de cozinha e de um estabelecimento bancário.

Ao pensar-se na forma de agrupar as folhas, a professora propôs a ordem alfabética, o que proporcionou uma atividade de ordenação e revisão da ordem das letras no abecedário.

Inferências

Com estas atividades as crianças trabalharam várias competências relativas à Língua Portuguesa, sendo um dos objetivos o assumir da ordem das letras do alfabeto, ainda não realizado por toda a turma.

Foi também desenvolvida a ortografia partindo da necessidade sentida de escrever as palavras pretendidas.

Azevedo (2000) afirma que escrever é uma tarefa de ordem conceptual, em que é necessária a presença de modelos, mas enquanto ocasião de desenvolvimento de conhecimentos, a escrita “não é cópia passiva e sim interpretação ativa dos modelos do mundo adulto” (p.51).

As crianças gostaram muito desta atividade, interrompendo várias vezes o seu trabalho por se lembrarem “de outra palavra”, pelo que foi necessário combinar momentos próprios para o registo.

Quanto mais diversificadas forem as estratégias utilizadas, mais solidamente as crianças apreendem os conteúdos que estamos a trabalhar.

2.ª feira, 30 de abril de 2012

Os alunos foram acabando um exercício caligráfico (cópia) e quando todos terminaram, viraram as cadeiras para o quadro e a professora pediu para lhe ditarem as palavras mais difíceis. Viram em conjunto as dificuldades de cada uma e alguns alunos foram ao quadro tornar a escrever palavras difíceis.

A professora fez depois o ditado a toda a turma, ficando junto de dois alunos a quem ia ditando mais lentamente e ajudando quando necessário.

Inferências

Para Condemarín e Chadwick (1987), “o ditado desenvolve a capacidade para escutar de forma concentrada e incrementada a qualidade de atenção da criança” (p. 184).

O ditado não é uma tarefa simples, uma vez que, como afirma Rebelo (1993, citado por Azevedo, 2000):

o código escrito é arbitrário quanto à relação do signo gráfico com o signo linguístico, pois a um mesmo som não corresponde sempre a mesma grafia. Por outro lado, a uma mesma grafia podem corresponder vários fonemas (p. 63).

Strauven (2004) realça que no início de uma aprendizagem, é indispensável uma certa flexibilidade na escolha e na aplicação dos critérios. O autor insiste na função da flexibilidade do educador, “qualquer que seja o nível de exigência que se

fixe, tendo em consideração a natureza dos obstáculos com que este se depara, e o ritmo segundo o qual progride” (p. 62).

A atuação do professor tem de estar de acordo com cada caso, exigindo quando considera útil e ajudando quando necessário.

2.ª feira, 7 de maio de 2012

Além da leitura e da interpretação escrita de um texto do Livro de Leitura, as crianças tinham como trabalho um desenho ou uma pintura.

Acabadas as atividades referentes à Língua Portuguesa, alguns alunos mostraram-se mais entusiasmados do que outros, começando a combinar o tema do desenho ou pintura que iriam realizar.

Inferências

O desenho é uma atividade muito apreciada por alguns alunos, e não tanto por outros, que a utilizam como forma de conviverem com os colegas enquanto desenhavam mas sem grande entusiasmo.

No geral, as crianças nesta turma aderem com gosto ao desenho, havendo, no entanto, casos de alunos que, não tendo tanta facilidade na expressão gráfica, ou sentindo-se mais inibidos, só desenhavam quando é pedido.

Sousa (2003) considera, sobre o desenho da criança, que “o desenho não é uma arte, mas uma atividade lúdico-expressiva-criativa que reflecte o seu desenvolvimento ao mesmo tempo que o estimula” (p.199).

Também em relação à pintura, Sousa (2003) afirma:

Trata-se de uma linguagem plástica expressiva que é acessível a todos os homens, independentemente da sua idade e da sua cultura (...) as pinturas das crianças não interessam, por isso, como obras artísticas, mas como método educacional. Não interessa que pinte «bem», mas que expresse os seus sentimentos e satisfaça as suas necessidades criativas através do ato de pintar” (p 228).

As atividades plásticas, como neste caso o desenho e a pintura, exatamente por refletirem o desenvolvimento de cada criança, implicam do professor uma atitude flexível, que respeite as diferenças e a inibição de se expressar.

O Ministério da Educação (2004), no programa de expressão plástica do ensino básico 1.º Ciclo, assinala que “a possibilidade de a criança exprimir de forma pessoal o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são

mais importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista” (p. 89).

Stern (1974) afirma exatamente em relação às atitudes face aos trabalhos plásticos dos alunos que “o educador e os pais devem respeitar as criações infantis” (p. 7).

Ainda segundo este autor, quando a criança desenha “é capaz de concretizar as suas emoções, de fazer experiências e de tomar contacto com o mundo” (p.7).

Muitas vezes, o professor depara-se com situações em que os alunos dizem que “não têm jeito” e desvalorizam o seu trabalho, afirmando que os colegas fazem muito melhor. Há que motivá-los para que ultrapassem essa atitude negativa não se comparando com os colegas que têm uma expressão mais elaborada.

Ribeiro e Campos (citados por Jesus, 1997) referem que “ o processo como o professor exerce influência sobre os alunos, levando-os a um maior envolvimento na aprendizagem e, assim, a obter melhores resultados escolares, ocupa o coração do processo de ensino” (p.45).

Poeticamente, é ainda Stern (s.d.) quem afirma que, quando a criança desenha, “o mundo encolhe-se até às dimensões de uma folha de papel, a folha transborda os seus limites e torna-se o mundo” (p. 59).

2.ª feira, 14 de maio de 2012

Enquanto a turma realizava uma proposta de trabalho na área da Matemática, com contagens progressivas e regressivas com números até 100, a professora sentou-se junto de dois alunos para trabalhar com eles estes conteúdos numa ficha com números menores. As crianças trouxeram as “peças”, de modo a concretizarem o seu trabalho.

Inferências

A propósito da utilização de fichas diferentes, Sousa (2003) afirma que é necessário que exista uma “adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (p. 10).

Segundo Strauven (2004):

Espera-se que o indivíduo no final de uma unidade de aprendizagem seja diferente do que era inicialmente, que tenha, por assim dizer, adquirido uma mais valia. Esta aquisição não é produto do acaso, nem de um fenómeno natural de crescimento ou de maturação, mas na verdade, da acção, da própria aprendizagem, da realização de um currículo (p.19).

Ainda de acordo com este autor, se considerarmos o conjunto de um currículo, a sua elaboração é um trabalho que não se acaba, na medida em que um currículo é dinâmico, evolui em função das necessidades, dos conhecimentos, das técnicas, das aspirações dos ensinandos (p.150).

Também Zabalza (1991) afirma que “o acto de planificar passa por transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (p.54).

Assim, referindo-se à adaptação do currículo que o professor necessita fazer, Ponte e Serrazina (2000) afirmam que:

O professor irá encontrar alunos com dificuldades de aprendizagem, que podem ter origens diversas. Possivelmente, alguns alunos não tinham o conhecimento anterior. (...) Alguns alunos irão avançar mais rapidamente do que outros e o professor terá de atender às necessidades de todos. Durante o ensino da unidade e no seu final terá de avaliar, vendo em que medida as suas propostas de trabalho estão a resultar e os seus alunos estão a atingir os objectivos estabelecidos (p. 19).

Como já foi assinalado anteriormente, é fundamental a diferenciação pedagógica na sala de aula, para que atenda às diferenças existentes na turma.

2.ª feira, 21 de maio de 2012

A professora propôs uma atividade sobre a subtração, relacionada com a criação de situações problemáticas envolvendo a subtração.

Foi pedido a cada criança que pensasse num problema que se resolvesse por uma subtração, para se registarem várias situações diferentes.

Inferências

Apesar de ser difícil a construção de problemas, é uma atividade que a turma já conhece e em que tem feito progressos. As maiores dificuldades dizem respeito à construção do problema (quais os dados e qual a questão que se quer formular), tendo os alunos materiais manipuláveis para representarem as situações.

A subtração, tal como as outras operações, tem um significado, representa uma situação da vida real a que as crianças têm acesso desde cedo. Como nos diz Aharoni (2008), é fundamental inventar histórias de subtração, para que esta tenha sentido, corresponda a uma situação problemática que as crianças sintam necessidade de resolver.

Para trabalhar o conceito de subtração é fundamental que as crianças possam representá-la, progressivamente do concreto a caminho da abstração.

A manipulação de materiais tem diferentes graus de implicação, fazendo parte de um processo contínuo de interações com o meio ambiente material e social.

Caldeira (2009) diz-nos que “o material manipulativo, através de diferentes actividades, constitui um instrumento para o desenvolvimento da matemática, que permite à criança realizar a aprendizagem” (p.15).

Relativamente ao conceito de subtração, e segundo Aharoni (2008), temos de considerar três significados: um primeiro tipo de subtração dinâmica, em que temos uma remoção e usamos o termo “retirar”. Por exemplo: *Eu tinha 5 balões, 2 rebentaram. Com quantos fiquei?* (p. 105). Esta foi a situação usada pela maior parte dos alunos.

Um outro significado desta operação é a separação do todo em partes. É o caso da situação: *Num grupo de 5 crianças, 2 são raparigas. Quantos são os rapazes?* (p.106).

A terceira situação é a que se refere a uma comparação entre quantidades: *Osé tem 7 gatos e a Rute tem 4 cães. Quantos animais é que o Osé tem a mais do que a Rute?* (p. 106).

Como acabámos de verificar, sendo o primeiro caso o mais simples, (e aquele que as crianças usam ao criarem as suas histórias), o segundo e o terceiro casos da subtração oferecem mais alguma complexidade, sendo necessário que sejam abordados frequentemente.

2.ª feira, 28 de maio de 2012

Não tendo sido possível arrumar os trabalhos da semana na última 6.ª feira, as crianças tiraram do *placard* os seus desenhos e pinturas e colocaram-nos na capa, no respetivo cacifo.

Arrumaram também os trabalhos (propostas de trabalho) nos dossiês, depois de verificarem na prateleira dos trabalhos corrigidos se havia correções a fazer.

Inferências

Os alunos arrumaram autonomamente os seus trabalhos, como habitualmente. Ao falarmos em autonomia podemos referir-nos à vida da criança na sala e na Escola, ou mais especificamente à autonomia no trabalho.

No primeiro caso, são conhecidas as vantagens de as crianças serem responsáveis por tarefas e ações a desempenharem.

Tal como afirmam Brickman e Taylor (1991), “as crianças desenvolvem a sua independência tomando decisões e resolvendo problemas – aprendem a não depender demasiado dos outros para saberem como fazer, quando ou como” (p.13).

Quando nos referimos à autonomia no trabalho, como refere Simão (2002), “ensinar não consiste só em transmitir conhecimentos mas também em levar os alunos a adquirir esses conhecimentos eficazmente e por si próprios, a serem autónomos” (p.80).

Esta autora considera que “o objectivo fundamental é que o aluno seja autónomo, eficaz e seja capaz de trabalhar por si mesmo” (p.80).

Para que tal seja possível, é necessário construir estruturas pessoais de interpretação e compreensão. “Ao aprendermos a pensar, tornamo-nos mais aptos a gerir e a controlar as nossas estratégias de raciocínio” (Simão, 2002, p.80).

A autora sublinha a importância de os professores ensinarem conteúdos e estratégias, dada a interdependência entre conhecimento de conteúdo e de estratégia.

O ensino das estratégias permite, ainda segundo Simão (2002), ensinar como usá-las, porquê usá-las, quando se podem usar, discutir com os alunos porque se introduzem, etc.

Segundo Nisbet (1992, citado por Simão, 2002), “os processos de raciocinar devem ser ensinados juntamente com o conteúdo, não como um elemento a mais, mas sim como parte integrante do ensino e da aprendizagem” (p.84).

Podemos concluir que são igualmente necessários conteúdos e estratégias, para que os alunos consigam encontrar a sua forma pessoal de construir as aprendizagens.

2.ª feira, 4 de junho de 2012

Durante a *hora da fruta*, duas crianças conversavam sobre o que se costuma comer a meio da manhã, a propósito de trazer *comida de cesto*, de casa, referindo uma delas que como não havia fruta não tinha trazido nada.

– “Querias que eu trouxesse bolachas de chocolate, não?”

Inferências

Como refere o Ministério da Educação (2006) acerca dos hábitos alimentares, “uma parte muito importante da aquisição de tais conhecimentos e hábitos (tão

precocemente quanto possível, por razões de eficácia) tem um lugar e um domínio privilegiados de expressão: o lugar é a escola e o domínio a alimentação”(p.8).

Também Nunes e Breda (2001) salientam que no âmbito do combate à obesidade, a União Europeia (UE) é bem clara quanto ao papel que a escola deve ter, nomeadamente na não oferta de guloseimas (doces, batatas fritas, entre outros) e no apelo aos governos para que estes adotem políticas de apoio a regimes alimentares equilibrados e limitem a disponibilidade de produtos com elevados teores de sal, açúcar e gordura.

Uma alimentação saudável durante a infância é essencial para permitir um normal desenvolvimento e crescimento e prevenir uma série de problemas de saúde ligados à alimentação, tais como a obesidade, a anemia, o atraso de crescimento, a malnutrição, ou a cárie dentária (Nunes e Breda, 2001, p.8).

A Escola tem um papel muito importante não só na oferta que faz, em termos de alimentação, como na forma como consegue transmitir atitudes corretas em relação à alimentação.

2.ª feira, 11 de junho de 2012

Com os trabalhos da manhã concluídos, à espera da hora para o ensaio da festa de fim de ano, a professora perguntou à turma se queria ir até ao recreio.

Houve de imediato adesão à proposta, por um lado, por ser pouco comum durante a manhã e por outro, todas as crianças da turma gostam de brincar no recreio.

Inferências

No recreio, as crianças têm oportunidade de se envolver em brincadeiras mais ou menos movimentadas à sua escolha: brincar, jogar, conversar, correr, saltar, andar de trotinete ou bicicleta, etc.

Cordeiro (2009) afirma sobre o recreio que é o momento de “brincadeira livre, imaginação, correria, possibilidade de fazer movimentos que estimulam a motricidade larga sem andar aos encontros aos móveis, contacto com a natureza” (p.374).

Outros autores, como Hohmann e Weikart (1997), referem ser importante: “arranjar espaço e tempo (...) para as crianças se dedicarem a actividades enérgicas, dentro da sala ou ao ar livre.” (p.190).

Frequentemente, as crianças também organizam situações de “faz de conta”, em que desempenham diferentes papéis, interagindo com os colegas.

Segundo Jesus (1997):

É através do Jogo que a criança descobre o mundo que a rodeia, se integra na sociedade e com ela se relaciona e, principalmente, realiza as suas experiências. A criança aprende jogando e dessa forma o Jogo vai influenciar decididamente a sua personalidade (p.61).

É também importante para o professor assistir às formas dos seus alunos brincarem e se relacionarem durante o recreio, porque recolhe dados (que não tem oportunidade de observar na sala de aula) fundamentais para o conhecimento de cada um.

4.ª feira, 20 de junho de 2012

A festa de fim do ano, realizada nesta manhã e aberta aos pais e familiares, teve lugar no campo de jogos e incluiu as classes do pré escolar e do 1.º ciclo.

As Marchas Populares foi o tema dado a cada turma para criar uma coreografia, ficando os grupos dos mais novos a cargo das educadoras.

No final, as educadoras e as professoras tinham organizado com os seus grupos “bancas” com atividades para as crianças fazerem com os pais que pudessem ficar: acertar com setas num alvo, pôr o rabo ao burro de olhos fechados, pescar com uma cana num grande alguidar, etc.

Inferências

A ideia das brincadeiras em que participaram pais e filhos foi muito apreciada e será, sem dúvida, a repetir. As crianças gostaram de ver os pais a participar em jogos que costumam ser exclusivo dos filhos e houve pais que se divertiram imenso.

Como afirma Estanqueiro (2010), “a família e a escola são parceiros na educação. É do interesse de todos que haja mais diálogo e cooperação (p.111).

Como sabemos, nos tempos atuais a maioria dos pais gostaria de ter mais tempo para se envolver e acompanhar os filhos nas suas brincadeiras e aprendizagens.

Costa (2003, citando Sampaio, 1994) afirma que “as famílias projectam na escola as suas inquietações, de medo, de falta de tempo e disponibilidade para amar, estar proteger e educar, e anseiam que a escola cumpra também estas tarefas, o que tecnicamente é inoportuno” (p. 123).

Todas as ocasiões em que os pais possam conviver com os filhos na Escola, respeitando a organização desta, são úteis para o crescimento das crianças.

1.6. – 6.ª secção – 6.º momento

Este momento de Estágio realizou-se na turma do 3.º ano, lecionada pela professora Inês Sousa, no Externato As Descobertas, entre 27 de fevereiro e 2 de março, no âmbito da semana de contacto com realidade educativa.

1.6.1. Caracterização da turma

O grupo do 3.º ano é constituído por 21 alunos, 12 do sexo masculino e 9 do sexo feminino.

Existe um caso de um aluno que está a cumprir ainda parte do programa do 2.º ano de escolaridade, com apoio de outro professor.

Três crianças têm os pais separados, vivem com a mãe e passam fins de semana com o pai. Vinte alunos frequentaram no ano anterior As Descobertas e uma veio de fora.

Na área da Língua Portuguesa, a professora refere bons níveis, salientando alguns alunos com dificuldades ortográficas e na expressão escrita.

Na Matemática, os alunos revelam bom domínio das matérias, havendo casos em que a tabuada ainda não está totalmente assumida.

A professora salienta ainda que são uma turma interessada pelas aprendizagens, com uma boa dinâmica de relações, por vezes desarrumados e barulhentos.

1.6.2. Espaço e horários

A sala do 3.º ano situa-se no 1.º piso do edifício, com uma parede de janelas que dão para o “recreio da infantil”.

As mesas individuais estão dispostas em grupos de 4 ou 5, de forma a que os alunos vejam o quadro. Funcionam com subgrupos de alunos e são separadas quando é necessário que o trabalho seja individual.

O horário do 3.º ano, ao contrário do verificado no 1.º ano, destaca os tempos relativos às várias áreas curriculares, como se pode ver no quadro seguinte.

Quadro 7 – Horário do 3.º ano.

HORÁRIO DO 3.º ANO (2011–2012)

Horário do 3º ano (2011/2012)					
	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
8h 30m 9h 25m	ED. MUSICAL	ED. FÍSICA	HISTÓRIA	ED. FÍSICA	INGLÊS (oral)
9h 25m 11h	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	EXPRESSÃO PLÁSTICA
11h 11h 55m	MATEMÁTICA		ED. MUSICAL	CIÊNCIAS	
	ALMOÇO / RECREIO				
13h 30m 14h 30m	MATEMÁTICA	INGLÊS	MATEMÁTICA	INGLÊS	MATEMÁTICA
14h 30m 15h 30m	CIÊNCIAS	MATEMÁTICA		MATEMÁTICA	
15h 30m 16h 30m			GEOGRAFIA	REUNIÃO DE GRUPO	

1.6.3. Relatos diários

2.ª feira, 27 de fevereiro de 2012

Os alunos foram neste dia com a professora à Biblioteca da Escola (Centro de Recursos Educativos) visitar a Feira do Livro que aí decorria durante a semana.

Viram e manusearam vários livros, trocaram impressões com a professora e a bibliotecária e escolheram um para levarem para a sala e ser trabalhado pela turma.

Inferências

Ao percorrer a Feira do Livro, também o professor tem hipótese de se pôr a par com os livros infantis que vão sendo editados, para os poder explorar com os seus alunos.

A este respeito, Veloso (2001) afirma que “é obrigação da ética profissional estar a par do que se escreve e publica para crianças” (p. 24).

Já se referiu anteriormente a importância de o professor ser capaz de envolver os alunos e lhes transmitir o gosto pela leitura.

Para Dacosta (2002), “a primeira obrigação de um professor (...) é despertar o gosto pela língua e pela leitura” (p.201). Como afirma Gomes (1996), “só transmite o gosto de ler quem tem enraizada a paixão pelos livros e foi formado no sentido de a saber comunicar” (p. 12).

O facto de os alunos sentirem o gosto do professor pelos livros, neste caso, vai influenciar a forma como desenvolvem as suas preferências neste campo.

3.ª feira, 28 de fevereiro de 2012

Depois de todos os alunos terem terminado um trabalho de Matemática, foram com o professor de Música ensaiar uma peça musical com flautas. A peça será apresentada na Audição que terá lugar na Escola antes das férias da Páscoa.

A flauta de bisel está incluída no programa de Educação Musical nas Descobertas, sendo lecionada desde o 2.º ano de escolaridade.

Inferências

Vasconcelos (2006), citando as Orientações Programáticas da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico, considera que a realização de concertos, recitais e espectáculos musicais e teatrais é “um instrumento fundamental para a colocação dos saberes e das aprendizagens em acção, em articulação com diferentes saberes e competências, de modo a fomentar as práticas artísticas no interior da escola e na comunidade” (p. 12).

É reconhecida a importância dos saberes relacionados com a Educação Musical, numa perspetiva global do desenvolvimento dos alunos.

Costa (2003) refere que:

Os objetivos propostos nos Pilares da educação para o século XXI, apontam claramente para duas dimensões fundamentais: uma dimensão cognitiva e outra cultural/social, pretendendo sublinhar que o desenvolvimento simultâneo destes dois suportes sociais educativos implica introduzir na escola, nas suas práticas pedagógicas, o

desenvolvimento de experiências de contacto real com o mundo que não se produzem naturalmente na vida sem uma intencionalidade eminentemente educativa (p. 121).

4.ª feira, 29 de fevereiro de 2012

Os alunos estiveram durante uma parte da manhã no Laboratório, onde participaram nas experiências que estavam preparadas.

Numa mesa havia tinas com água com níveis diferentes e vários objetos para a realização de experiências de fluabilidade. Existiam ainda outras duas mesas, uma com balanças e outra com dois microscópios e preparações de soluções para serem observadas.

Inferências

Os alunos gostam particularmente das idas ao Laboratório, onde podem observar materiais e interagir, realizando experiências preparadas pelos professores de Ciências.

Martins *et al.* (2007) referem que o ensino das Ciências no 1º ciclo do Ensino Básico visa “responder e alimentar a curiosidade das crianças, fomentando um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela Ciência e pela actividade dos cientistas” (p. 17).

5.ª feira, 1 de março de 2012

A professora pediu aos alunos que se organizassem em pequenos grupos com a finalidade de se ajudarem na realização de um trabalho.

Tratava-se de uma ficha de *Logo* que se tinha revelado difícil para vários alunos, havendo colegas com muita facilidade na programação da mesma.

A programação *Logo* (da área da Matemática e da Geometria) consiste em escrever as várias ordens (avançar, virar à direita ou à esquerda x graus) com as quais se desenha uma figura plana numa quadrícula no computador.

Inferências

A realização deste trabalho que os alunos fazem semanalmente, implicou neste caso a cooperação entre eles. Foram-se escolhendo consoante a dificuldade sentida por uns e a “capacidade” de ajudar que sentiam. Formaram-se sobretudo pares e trios de crianças que comunicavam umas com as outras.

Sanches (2001) afirma que:

Os alunos que se propõem ensinar/ajudar os outros desenvolvem capacidades e competências quando têm de transformar o seu saber em linguagem adequada à transmissão da mesma a outrem, para além de todo o desenvolvimento pessoal e social que este comportamento envolve (p.71).

É, sem dúvida, uma aprendizagem muito positiva para as crianças ao nível das relações que se estabelecem, da consciência das diferenças que existem entre elas, da aquisição das competências necessárias para trabalhar com os outros, além de consolidarem as suas competências, “explicando” aos colegas.

6.ª feira, 2 de março de 2012

No início da manhã, os alunos realizaram um teste de Língua Portuguesa que abordava a interpretação de um texto e o Conhecimento Explícito da Língua.

Inferências

Ao fazerem um teste, os alunos vão dar uma informação muito útil ao professor sobre os seus desempenhos nas matérias lecionadas.

Estanqueiro (2010) considera que:

Um teste bem construído mede, com rigor aproximado, o nível de desempenho do aluno, numa determinada área de conhecimentos e num determinado momento. Permite, assim, detectar o que o aluno aprendeu e o que ainda não sabe (p. 93).

É, assim, uma forma de o professor ter *feedback* das suas ações, apesar de o teste não ser a única fonte de informação do docente.

Para Lopes e Silva (2010), o feedback no ensino é uma informação relativa ao processo de aprendizagem, sendo uma “consequência” do desempenho (p.47). Mas o feedback pode ser mais do que a informação das correcções que o aluno

precisa fazer. Pode dar indicações sobre o “onde se está” ou “como caminhar” para os objetivos pretendidos, interligando-se com o ensino (p.48).

Este autor realça a ligação entre o feedback que o professor recebe e a forma como vai planificar as ações seguintes.

Também Vieira (2000) afirma que “para o professor, o feedback proveniente dos seus alunos acaba por ser a informação de que necessita para ter a certeza se a sua comunicação é ou não eficaz” (p.18).

O professor deve manter-se atento a todas as informações que vai recebendo, tanto em testes como nos trabalhos do dia a dia, e que lhe permitem conhecer melhor as características dos seus alunos.

CAPÍTULO 2 – PLANIFICAÇÕES

2.1. Descrição do capítulo

Este capítulo está dividido em duas partes: na primeira é abordado o conceito de planificação, justificado com vários autores, e o modelo T.

Na segunda parte, são apresentadas três planificações, uma em cada área, com as respetivas inferências e fundamentações.

2.2. Fundamentação teórica

Ao abordar a planificação, teremos de a contextualizar no currículo, considerando que é uma fase fundamental da prática dos docentes.

Segundo Zabalza (2000), planificar consiste em “converter uma ideia ou um propósito num curso de ação” (p. 47).

Relativamente à planificação pedagógica, Arends (1999) refere que:

O tempo de instabilidade e incertezas que caracterizam a sociedade actual fazem com que o planeamento se constitua cada vez mais como uma necessidade imprescindível. No caso do trabalho docente, a planificação inclui-se num dos aspectos mais importantes do ensino, porque determina em grande parte o conteúdo e a forma do que é ensinado nas escolas (p.67)

A importância dada à planificação é bem notória para este autor, ao afirmar ainda que “a planificação e a tomada de decisão são vitais para o ensino e interação em todas as funções executivas do professor” (Arends, 1999, p.44).

Pacheco, J. (1999) considera que o professor atua “subordinado a três momentos didáticos principais: planificação (decisões pré-ativas), realização (decisões interactivas) e avaliação (decisões pós-ativas)” (p.174).

A planificação faz parte de todo um conjunto de práticas, interagindo com o currículo, a definição de estratégias, a reflexão e a avaliação, como vemos adiante.

Tal como referem Clark e Peterson citados por Zabalza (2000), “a principal função desempenhada pela planificação na escola é a de transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (p. 54).

Assim, “o currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase” (p.44).

Está-se a abordar o currículo, não como um conceito, mas como “uma construção social resultante da necessidade de responder a aprendizagens que se consideram necessárias para um determinado grupo, numa determinada época, que se corporiza através de decisões e que reflete o poder dos campos científicos” (Braga *et al.*, 2004, p. 17).

Referindo-se ao professor inserido na escola, (Zabalza, 2000) considera a escola como macro, como unidade social, funcional e organizativa, e o professor em micro, como unidade operativa. Este realiza a síntese do geral, (o programa), do situacional, (a programação, o planeamento), e do contexto imediato, (a aula e as atividades).

Quando planifica, o professor está a definir estratégias que vai implementar tendo em vista o seu objetivo. A planificação é, pois, um momento da prática do professor em que este articula os objetivos presentes no currículo com as estratégias/procedimentos a utilizar de acordo com as necessidades que sente.

Altet (2000) afirma que, quando planificam, “os professores, antecipadamente, reúnem a documentação, definem os objectivos, escolhem um método, optam por determinadas estratégias e determinado material e desta forma constroem um cenário que determina as interacções que irão desenrolar na aula.” (p. 113).

Também Ribeiro e Ribeiro (1990) consideram que a planificação implica “selecionar estratégias de ensino que envolvem os alunos em actividades de aprendizagem apropriadas à consecução dos objectivos e dos conteúdos definidos” (p.433).

O professor, quando desenha estratégias para as situações de aprendizagem, necessita ter flexibilidade, para refletir sobre a forma como as pode adequar às características da sua turma.

Chamando a atenção para esta flexibilidade necessária, Roldão (2009) afirma que “o currículo escolar não pode ser encarado de uma forma rígida, como algo estático, pois inclui o conjunto de aprendizagens consideradas socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabendo à escola a sua organização” (p.33).

Encontramos a mesma ideia em Zabalza (2000) que considera que “pode chegar a ser contraproducente uma planificação rígida e que deixe pouca margem para a acomodação das características dos sujeitos” (p.56).

Ao planificar, o professor deve “fazer uma selecção limitada dos conteúdos e ideias a transmitir” e deve “definir uma estrutura e sequência de apresentação bem definida de forma a servir de ponte entre o que o aluno sabe e o que vai aprender” (Ribeiro e Ribeiro, 1990, p. 449).

Zabalza (2000) afirma, sintetizando, que:

(...)planificar é um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que actuará como apoio conceptual e justificação do que se decide; um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir; uma previsão a respeito do processo a seguir que se deverá concretizar numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo (p.48).

Podemos ainda considerar as razões para planificar que este autor organiza em três categorias:

- planificar para satisfazer as necessidades pessoais do professor, tal como a redução da ansiedade e incerteza ou como uma orientação para dar confiança e segurança;
- planificar para determinar os objetivos a alcançar durante o processo de instrução, referindo-se aos conteúdos e materiais a utilizar, as actividades a organizar e a distribuição do tempo;
- planificar para desenvolver estratégias de atuação durante a instrução, tais como, a organização dos alunos, a introdução às actividades e os marcos de referência para a avaliação (Zabalza, 1991, p.54).

Este autor, citando Clark e Peterson, considera a planificação do docente segundo duas perspetivas. Uma destaca o “conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas ações” (p. 48).

Sob outra perspetiva, também baseada nos mesmos autores, interessam mais “as coisas que os professores fazem quando dizem que estão planificando” (p.48).

Dá-se assim, na primeira visão, mais importância ao pensamento do professor, ao processo interno, enquanto a segunda valoriza os passos dados durante o processo, os procedimentos numa perspetiva mais externa.

Abordando a planificação ao longo do tempo, podem considerar-se planificações a curto, a médio e a longo prazo.

A planificação a longo prazo faz-se no início do ano e tem como principal objetivo selecionar e distribuir os conteúdos, baseando-se nas orientações do plano curricular de escola. As opções que se fazem a este nível podem sofrer ajustes ao longo do ano, para cada turma em particular.

É a partir da avaliação, que o professor faz uma análise e um balanço das necessidades de cada turma e pode, assim, intervir diretamente sobre elas.

As planificações a médio prazo referem-se aos planos de uma unidade de ensino, ou de um período de aulas. Arends (1999) afirma que: “basicamente, uma unidade corresponde a um grupo de conteúdos e de competências associadas que são percebidas como um conjunto lógico” (p. 59).

No que diz respeito às planificações a curto prazo, são aquelas que o professor vai fazendo diária ou semanalmente, de acordo com a informação resultante do dia a dia e das avaliações que faz.

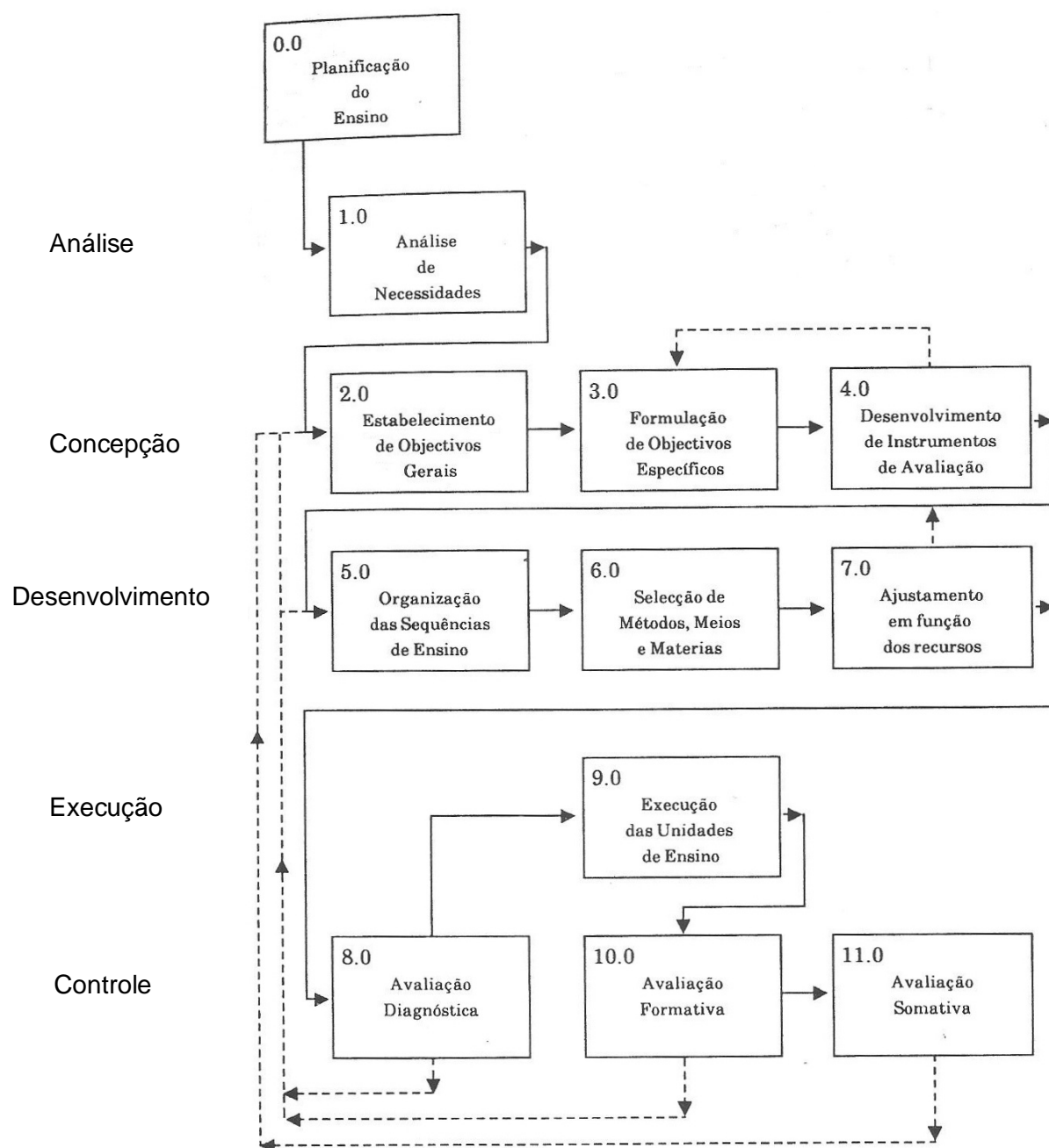
Estas planificações são as que estão mais relacionadas com a forma como o professor encara a dinâmica do ensino/aprendizagem. Arends (1999) refere que “normalmente, os planos diários esquematizam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e atividades específicas preconizadas para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação” (p. 59).

Portanto, a planificação está sempre relacionada com a reflexão e a avaliação. Segundo (Braga *et al.*, 2004) avalia-se essencialmente para autorregulação, para se analisar o que está a correr bem e mal e, a partir daí, introduzir as melhorias consideradas necessárias no processo de ensino- aprendizagem (p.29).

Zabalza (2000) assinala que “a planificação baseia-se na reflexão sobre os passos a dar, na previsão dos seus efeitos e na organização funcional de todo o processo como um conjunto integrado” (p.25).

Apresentamos na figura 11 uma representação gráfica das “operações incluídas na planificação do ensino” por Ribeiro e Ribeiro (1990, p.66) em que vemos as interligações entre a análise, a conceção, o desenvolvimento, a execução e a avaliação (ou controle).

Planificação do Ensino – Ribeiro e Ribeiro



Fonte: Ribeiro e Ribeiro (1990), p.66

Figura 11 – *Planificação do Ensino*

As planificações apresentadas no presente capítulo baseiam-se no modelo T de aprendizagem de Martiniano Pérez.

Este modelo de planificação “trata de agrupar os objetivos fundamentais (capacidades-valores) e complementares (destrezas e atitudes) com conteúdos (formas de saber) e métodos/ atividades gerais numa visão global e panorâmica” (Pérez, s.d., p.7).

Este autor afirma que é um “modelo de selecção cultural e curricular integrado para favorecer a educação integral e o desenvolvimento harmonioso da personalidade” (Pérez, s.d., p. 7).

Nos Jardins-Escolas João de Deus é adaptado às atividades que se realizam, para unidades mais pequenas.

Considera-se sempre em todos os planos de aula apresentados que “Este plano pode estar sujeito a alterações”, de forma a possibilitar a tal flexibilidade necessária que já referimos.

Este modelo baseia-se no paradigma sócio-cognitivo e nos novos modelos de aprendizagem e de desenvolvimento de capacidades e valores. O quadro 8 representa a estrutura de uma planificação baseada no modelo T de Aprendizagem.

Quadro 8 – *Planificação baseada no modelo T de aprendizagem*

Conteúdos		Procedimentos / métodos	
Capacidades / destrezas	Objetivos	Valores / atitudes	

Fonte: Adaptado de Pérez, (s.d.)

Denomina-se Modelo T, devido à forma de um duplo T: o T dos meios (conteúdos e métodos/ procedimentos) e o T dos objetivos (capacidades – destrezas e valores – atitudes).

O Modelo T lê-se de cima para baixo e da esquerda para a direita, com o seguinte critério: Os conteúdos e os métodos / procedimentos são meios para desenvolver capacidades – destrezas (objetivos cognitivos) e valores – atitudes (objetivos afetivos). Desta forma facilita-se a percepção geral dos objetivos.

Segundo Pérez (s.d.):

As capacidades – destrezas: indicam os objetivos fundamentais cognitivos (...) que queremos desenvolver; Os valores – atitudes: mostram os objetivos fundamentais afetivos que pretendemos desenvolver; Os conteúdos (conhecimentos): apresentam em três ou seis blocos de conteúdos ou blocos temáticos que se pretende aprender ao longo do ano escolar; os métodos/procedimentos: apresentam-se entre nove a doze métodos ou procedimentos gerais, como formas de fazer, para serem apreendidas no curso escolar (p.402).

Nas planificações, os objetivos aparecem numa posição central, entre as capacidades/destrezas e os valores/atitudes, pois serão atingidas de acordo com o desenvolvimento destas.

2.3. Planificações

2.3.1. Planificação na área de Língua Portuguesa

Quadro 9 – Plano de Aula de Língua Portuguesa do 2.º B

ÁREA DA LÍNGUA PORTUGUESA		
Conteúdos		Procedimentos / métodos
Pretérito Imperfeito		<ul style="list-style-type: none">* Ler o poema e interpretá-lo oralmente com os alunos.* Identificar as formas verbais e o valor do pretérito.* Introduzir o conceito de pretérito imperfeito, comparando-o com o pretérito perfeito (já conhecido).* A partir de exemplos na proposta de trabalho, identificar os dois tempos.* Explicar a conjugação do verbo <i>falar</i> no pretérito imperfeito e propor o mesmo para o verbo <i>andar</i>.* Concluir e sistematizar oralmente com a turma.
Capacidades / destrezas	Objetivos	Valores / atitudes
Compreensão oral <ul style="list-style-type: none">- Análise e interpretação do texto.- Identificação dos tempos passados.	Participação <ul style="list-style-type: none">- Atenção- Colaboração	
Material: Apresentação em PowerPoint, proposta de trabalho.		

Plano baseado no Modelo T de aprendizagem

(Este plano pode ser sujeito a alterações)

Fundamentação teórica

Ler o poema e interpretá-lo oralmente com os alunos

Comecei a aula com a leitura modelo do poema Fantasia, de Maria Alberta Meneres, distribuído aos alunos, numa proposta de trabalho.

Pedi a algumas crianças que lessem estrofes da poesia, enquanto os colegas iam seguindo. Fiz, então, a interpretação oral: identificação de palavras desconhecidas, ideias principais e personagens.

A importância da interpretação no processo da leitura é realçada por Sim-Sim (2007), ao referir que “ler é compreender, aceder ao significado do texto. (...) O importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interação do leitor com o texto” (p.9).

Ao questioná-los sobre o texto estamos a requerer a sua participação e temos a noção do nível de compreensão dos alunos.

Identificar as formas verbais e o valor do pretérito.

Pedi para sublinharem as formas verbais que encontrassem na poesia, verificando que todas se referiam ao passado, também chamado pretérito.

Introduzir o conceito de pretérito imperfeito, comparando-o com o pretérito perfeito (já conhecido).

Partimos para a distinção entre as ações passadas que já aconteceram e terminaram e as que não estão terminadas ou são habituais, para introduzir o pretérito imperfeito.

Não sendo uma noção fácil de adquirir, usei exemplos de frases com estruturas semelhantes, umas com o pretérito perfeito e outras com o pretérito imperfeito.

Explicar a conjugação do verbo *falar* no pretérito imperfeito

Conjugámos depois o verbo falar no pretérito imperfeito, a partir da proposta de trabalho; pedi aos alunos que tentassem conjugar o verbo andar, por ser regular e da mesma conjugação. As crianças conseguiram, tendo dificuldade na 2.ª pessoa do plural.

Concluir e sistematizar oralmente com a turma

Para terminar, sistematizei com questões dirigidas, para que os alunos fizessem a revisão deste conteúdo. Apercebi-me que havia algumas confusões entre os dois pretéritos.

.2.3.2. Planificação na área de Matemática

Quadro 10 – Plano de Aula de Matemática do 2º B

ÁREA DA MATEMÁTICA		
Conteúdos		Procedimentos / métodos
Situações problemáticas não rotineiras		<ul style="list-style-type: none">* Apresentação e explicação do trabalho a realizar* Distribuição de uma proposta de trabalho com 4 situações problemáticas não rotineiras* Correção no quadro, com os alunos, a partir dos raciocínios utilizados, identificando outras formas de resolução.
Capacidades / destrezas	Objetivos	Valores / atitudes
Raciocínio lógico <ul style="list-style-type: none">- Compreender- Analisar	Participação <ul style="list-style-type: none">- Atenção- Concentração	
Material: Proposta de trabalho e quadro		

Plano baseado no Modelo T de aprendizagem

(Este plano pode ser sujeito a alterações)

Fundamentação teórica

Apresentação e explicação do trabalho a realizar

O trabalho foi explicado e contextualizado na área da matemática e dos vários tipos de problemas. Convém que os alunos percebam a atividade proposta, para se situarem, compreenderem o que lhes é pedido e se envolverem no processo.

Distribuição de uma proposta de trabalho com 4 situações problemáticas não rotineiras

As situações problemáticas foram lidas, uma de cada vez, sendo dado tempo para que fossem resolvidas com representação gráfica da forma como foram resolvidos.

Ponte *et al.*, no Programa de Matemática (2007), consideram que resolver problemas constitui o início para a abordagem de conceitos e ideias matemáticas e funciona como um suporte para o seu desenvolvimento e aplicação (p.29).

Correção no quadro, com os alunos, a partir dos raciocínios utilizados, identificando outras formas de resolução.

Escolhi um aluno para ir ao quadro fazer “o desenho” correspondente à estratégia utilizada, perguntando depois se havia outras formas de chegar ao resultado. Na Organização Curricular e Programas do 1.º ciclo (M.E., 2004) considera-se, sobre este tema, que:

A resolução de problemas, quer na fase de exploração e descoberta, quer na fase de aplicação, deverá constituir a actividade fundamental desta disciplina (...). Na verdade, só há aprendizagem quando a criança reage dinamicamente a uma questão que suscite o seu interesse e responda à sua curiosidade.

A resolução de problemas exige, necessariamente, a utilização de conhecimentos e o domínio de técnicas que, deste modo, se tornam significativas.

(...) A resolução de um problema deve constituir um momento especial de interacção e diálogo. (pp.167-168)

Ao terem contacto com as diferentes formas de resolver a mesma situação, criamos um ambiente favorável, fazendo os alunos participar e tomar consciência do percurso que realizarem para chegarem a uma conclusão.

2.3.3. Planificação na área do Estudo do Meio

Quadro 11 – Plano de Aula de Estudo do Meio do 2º B

ÁREA DO ESTUDO DO MEIO		
Conteúdos		Procedimentos / métodos
Tipos de raízes		<ul style="list-style-type: none">* Visionamento de um <i>PowerPoint</i> sobre os tipos de raiz* Observação de várias raízes* Realização de uma proposta de trabalho para consolidação dos conceitos.
Capacidades / destrezas	Objetivos	Valores / atitudes
Compreensão <ul style="list-style-type: none">- Observação- Relaçãoção	Participação <ul style="list-style-type: none">- Atenção- Interesse	
Material: Apresentação em PowerPoint, proposta de trabalho, raízes		

Plano baseado no Modelo T de aprendizagem

(Este plano pode ser sujeito a alterações)

Fundamentação teórica

Visionamento de um *PowerPoint* sobre os tipos de raiz

Iniciei a aula com uma exposição dos vários tipos de raiz, relacionando-os com a função das raízes das plantas, explorando oralmente com os alunos.

Observação de várias raízes

Distribuí, por cada criança, um saco com uma raiz (quase todas diferentes) para terem contacto, verem e mexerem. Apesar de as raízes serem conhecidas das crianças, considerei importante que tivessem hipótese de ver de perto e comparar com outras raízes.

É importante que os alunos sintam que as aprendizagens fazem sentido e estão próximas das suas vivências. A este propósito, Sanches (2001) afirma:

(...) para que as aprendizagens escolares aconteçam em situações o mais próximo possível do quotidiano dos alunos; para que possam ver a utilidade daquilo que aprendem. (...) Os alunos terão de ser os principais actores na construção do saber, interagindo com o próprio saber e com os outros intervenientes da situação em estudo (p.55).

Realização de uma proposta de trabalho para consolidação dos conceitos.

Foi pedido que, numa proposta de trabalho, ligassem imagens aos nomes dos tipos de raiz e desenhassem duas raízes.

Podemos assim ter a noção das dificuldades surgidas, aferir os conhecimentos que o aluno adquiriu e organizar novas estratégias de ensino.

É também útil para o aluno, que pode ter a perceção dos conteúdos que domina e dos que necessita consolidar.

CAPÍTULO 3 – DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO

3.1. Descrição do capítulo

A avaliação em educação é um campo muito vasto, que inclui o desempenho dos professores e a qualidade do sistema educativo, além da avaliação das aprendizagens dos alunos, como nos diz Santos (2010). Vai-se, neste capítulo, abordar este último aspeto, que está também relacionado com todo o processo de ensino/aprendizagem.

A primeira parte refere-se à fundamentação teórica sobre o que é a avaliação, como está relacionada com a planificação, o que avaliamos e como o podemos fazer.

No ponto seguinte, *Dispositivos de avaliação*, apresentam-se os dispositivos de avaliação para a Língua Portuguesa, a Matemática e o Estudo da Meio com os quadros de resultados (em anexo). E ainda as respetivas contextualização, descrição dos parâmetros e critérios de avaliação, análise dos dados e reflexão sobre as estratégias utilizadas.

3.2. Fundamentação teórica

A avaliação dos processos e dos resultados obtidos é vista por Zabalza (1991) como uma das fases fundamentais do desenvolvimento curricular. Falar de avaliação supõe um processo, um conjunto de passos ordenados, e um sistema, porque ambos atuam integradamente, fazendo parte do processo de ensino/aprendizagem.

Em qualquer domínio, a função da avaliação é contribuir para o sucesso de uma operação e clarificar em que medida é que este foi conseguido, como refere Ribeiro (1990).

Este autor contextualiza a avaliação num processo de ensino/aprendizagem, em que existe um planeamento, através do qual se identificam os objectivos da aprendizagem, um procedimento para os atingir e uma avaliação do que foi ou não atingido. É de destacar a importância dada ao contexto em que se processa o ensino/aprendizagem, com todas as suas variáveis políticas, económicas, culturais, institucionais entre outras.

Ao longo da história dos modelos curriculares tem havido grandes controvérsias ao nível ideológico e técnico quanto ao valor da avaliação. Este debate é útil, já não na perspectiva de a aceitar ou não, mas no sentido de “uma nova definição funcional do seu papel no ensino” (Zabalza, 1991, p.220).

Ao debruçarmo-nos sobre a avaliação, surgem várias questões e variáveis, que iremos abordar: **O que é / qual é o objeto?; Quem vai avaliar?; Quando**

avaliar?; Como / quais os tipos de avaliação?; Para quê? / quais as funções da avaliação e suas consequências.

A perspectiva construtivista considera a aprendizagem humana como um processo complexo de reconstrução pessoal, surgindo a avaliação como uma prática complexa socialmente construída, pressupondo finalidades e valores.

Assim, a avaliação acontece num contexto relacional, através de um processo de comunicação interpessoal, inscrito num contexto com determinados valores e procedimentos (Santos, 2010).

Também Hadji (1993) considera que “o essencial da avaliação reside numa relação” (p.30). Existe uma articulação entre o referido e o referente, e a avaliação é o valor ou o sentido que vamos dar a uma situação real quando confrontada com as nossas expetativas.

Avaliar pressupõe, segundo Zabalza (1991), uma medição e uma valoração. A medição é uma recolha de informação através da qual constatamos o estado da situação que queremos avaliar. A valoração é uma comparação entre os dados que recolhemos e os parâmetros que definimos como referência.

Estas dimensões estão interligadas, na medida em que a valoração contextualiza a medição e esta fornece os dados objectivos ou subjectivos necessários à avaliação.

Zabalza (1991) define normotipo como o ponto de referência que utilizamos para comparar os dados recolhidos na medição.

Abordando a comparação, podemos falar de normotipo estatístico, quando a comparação é estabelecida em relação a outros (valores médios do grupo de referência); de normotipo de critério, quando a comparação é feita com um marco de referência que indica as características pretendidas; e de normotipo individualizado quando temos uma perspectiva de evolução, e comparamos os dados da medição com dados anteriores, num indivíduo.

Na nossa prática a avaliação será maioritariamente de critério, uma vez que existem objectivos claros, e na medida em que vamos comparar os resultados obtidos pelas crianças com os previstos.

Temos, no entanto, de ter em atenção dimensões em que esses objectivos são difíceis de configurar, como são os casos da sociabilidade, da criatividade, da autonomia, entre outros. Aí, o professor terá vantagem em seguir um normotipo estatístico (Zabalza, 1991).

Existirão também casos em que pelas características de um aluno, iremos valorar mais o seu percurso e o seu esforço, numa perspectiva de evolução, utilizando então um normotipo individualizado.

Como já vimos, vamos referir-nos neste estudo à avaliação das dimensões aprendizagem, produtos, resultados do aluno e da turma (Ribeiro, 1990).

Ao falar da natureza da avaliação, há que ter presente a sua relação com a planificação. Ao formularmos objetivos, estamos a definir o que pretendemos avaliar; quando construímos instrumentos de avaliação, estamos a criar os meios para proceder a essa avaliação; e quando utilizamos vários tipos da mesma, estamos a “representar a própria operação de avaliar” (Ribeiro, 1990, p.31).

O professor necessita, na sua prática, estabelecer prioridades, salientando certos conteúdos e comportamentos que considera de maior relevo para o grupo com que trabalha.

É sobre eles que incidirá a avaliação, sendo que, mais do que os alunos, o que vai avaliar são os resultados da aprendizagem. Estes resultados visam os alunos e representam também o produto do trabalho do professor (Ribeiro, 1990, p.56).

Frequentemente, no ensino, a avaliação é confundida com a classificação. Ribeiro (1990) considera que “a avaliação é uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside, e independente face à classificação” (p.75).

Assim, a avaliação descreve os conhecimentos ou atitudes que os alunos já adquiriram, ou seja, que objetivos planeados já foram atingidos. Com esta informação o professor pode intervir com estratégias que considere adequadas para ultrapassar as dificuldades, com uma intenção formativa.

A classificação é uma seriação dos alunos que lhes atribui uma posição numa escala de valores, com uma intenção seletiva (Ribeiro, 1990, p.76).

Em relação às funções da avaliação, segundo Hadji (1993), pode considerar-se um primeiro caso em que queremos situar o aluno, fazendo um inventário dos seus conhecimentos e aquisições. Num segundo caso, pretendemos compreender a situação do aluno, diagnosticando as suas dificuldades e situando-o no seu processo de aprendizagem. Num terceiro caso, a avaliação pode ter uma função prognóstica, no sentido de orientar o aluno nas suas escolhas futuras.

Chega-se assim aos principais tipos de avaliação: sumativa, formativa e prognóstica. Ao distinguir os objetivos da avaliação - certificar, regular e orientar – estes irão determinar estratégias diferentes de atuação.

Hadji (1993) salienta a função pedagógica da avaliação formativa, integrada no próprio ato de ensino. O professor vai sendo informado sobre as condições em que a aprendizagem está a decorrer, tal como o aluno, sobre as suas dificuldades ou êxitos. A avaliação formativa vai ainda dar confiança ao aluno, clarificar os pontos a melhorar, dando feedback ao professor e ao aluno.

Pode também considerar-se a situação dos atos de avaliação na sequência da formação no processo de ensino/aprendizagem.

1 – Com uma função diagnóstica, ou prognóstica, realizada antes da ação;

2 – Com uma função formativa e progressiva, para regular e facilitar a aprendizagem, realizada durante a ação;

3 – Com uma função sumativa, de verificação e certificação, realizada depois da ação.

Segundo o papel da avaliação, esta pode centrar-se no produtor e nas suas características, antes da ação, como no caso 1 (acima referido); nos processos e nas atividades, durante a ação, como no caso 2 (acima referido); ou nos produtos, depois da ação, como no caso 3 (acima referido) (Hadji, 1993, p. 63).

Este autor estabelece ainda várias funções anexas às funções principais de certificar, regular ou orientar. No caso da avaliação sumativa, que faz um inventário, um balanço, esta também classifica, situa e informa.

A avaliação formativa, que regula e compreende as dificuldades, fazendo um diagnóstico, também apoia, orienta, reforça, corrige e estabelece um diálogo.

Em relação à avaliação prognóstica, que orienta, também explora ou identifica, diagnostica e compreende um modo de funcionamento (Hadji, 1993, p. 65). Este autor chama a atenção para a complexidade das várias vertentes da avaliação.

Cardinet (1993) define três funções fundamentais da avaliação: regular, orientar e certificar, considerando que a importância atribuída a cada uma destas funções está relacionada com a perspetiva de educação em que se inserem.

Se considerarmos que o professor é um facilitador da aprendizagem, ele terá de definir objetivos, determinar a posição do aluno relativamente a estes, definir atividades de correção, e avaliar o resultado desta intervenção.

A avaliação funciona assim como um guia de ação, como um instrumento que se vai adaptando às necessidades do aluno (Cardinet, 1993, p.23).

Este autor refere ainda a perspetiva temporal da avaliação: estamos a avaliar o passado, quando avaliamos se um objetivo foi ou não atingido; avaliamos o presente, quando analisamos as necessidades atuais do aluno para determinarmos a melhor estratégia a usar; numa perspetiva futura, quando prevemos se um aluno está preparado para uma atividade a iniciar (Cardinet, 1993, p.39).

Esta perspetiva temporal está interligada com as funções de certificação, de regulação ou de orientação da avaliação, e com a intenção sumativa, formativa ou prognóstica, respetivamente, como já vimos em Hadji (1993).

Cardinet (1993), situando a avaliação num método de análise sistémica, considera uma informação que funciona como regulação prévia, um feedback

corretivo, (a correção constante das perturbações que ocorrem) e um ponto de situação referencial, relativo ao fim a atingir.

Ainda dentro das funções da avaliação podemos distinguir as condições de aprendizagem, o processo de aprendizagem e os resultados da aprendizagem (Cardinet, 1993, p.86).

Numa perspetiva geral, Zabalza (1991) chama a atenção para a necessidade de a avaliação recorrer a todas as possibilidades disponíveis para aumentar a informação e, a partir desta ter maior repercussão sobre o processo de ensino/aprendizagem.

De acordo com Zabalza (1991):

Reduzir a avaliação à consideração de uma só área (o rendimento), a uma só técnica (os exames), a uma só situação (a controlada) e a uma só modalidade (a sumativa) representa um empobrecimento da avaliação e uma perda do seu sentido no âmbito do discurso didático (p. 229).

Na perspetiva de uma metodologia qualitativa, a avaliação é entendida como uma “penetração no objeto a avaliar, compreensão profunda e iluminação das suas características do que como medição e controlo” (Zabalza, 1991, p. 229).

Para Gomez (citado por Zabalza, 1991), a avaliação é entendida como:

Um processo de recolha e fornecimento de evidências sobre o funcionamento e evolução da vida da aula, na base das quais se tomam decisões sobre a possibilidade, efectividade e valor educativo do currículo (p.228).

Finalmente, vamos referir-nos às consequências da avaliação, que são, como já vimos, da maior importância no processo de ensino/aprendizagem. Seja um ponto de partida (formativa ou diagnóstica), ou um ponto de chegada (sumativa), de qualquer avaliação podemos e devemos tirar consequências em termos didáticos.

Também em termos individuais, a avaliação permite a cada indivíduo conhecer a sua situação em relação às aprendizagens e ao nível do grupo. Daqui surge uma componente motivadora que faz o aluno ter vontade de melhorar os seus resultados, um efeito a que Zabalza (1991) chama “o efeito positivo da avaliação” (p.243).

Este autor considera que qualquer avaliação tem uma riqueza informativa, mas deve conter também uma componente orientadora, que permita ao aluno entender a natureza dos seus erros e qual a resposta esperada para as questões que se apresentam.

Concordo inteiramente com Marujo e Neto (2004), quando afirmam que “avaliar pode ser um acto propulsor de fantástico crescimento, ou uma forma linear de destruição de autoconfianças e autoestimas” (p.164).

Ao debruçar-me sobre a questão da avaliação em geral, fiquei com uma perspetiva diferente da que tinha, nomeadamente sobre a complexidade, a extensão e as inúmeras possibilidades que abre ao professor.

3.3. Dispositivos de avaliação

Neste ponto apresentam-se, para cada uma das três áreas, a descrição dos parâmetros e critérios utilizados e o gráfico dos resultados.

Procede-se seguidamente a uma breve análise dos dados, que permitirá uma reflexão a partir da qual se fará o reforço ou a construção das estratégias de ensino/aprendizagem necessárias. Em anexo estão os dispositivos de avaliação aplicados (teste) e os quadros dos resultados das avaliações dos alunos.

A avaliação usada será maioritariamente de critério, uma vez que existem objetivos claros, e na medida em que se vão comparar os resultados obtidos pelas crianças com os previstos no planeamento curricular. Em relação aos dois alunos que têm apoio individual do professor devido às suas características, estão incluídos na avaliação da turma, apesar de existir também uma visão individualizada, referente aos progressos verificados desde o início do ano.

As avaliações realizadas são de carácter formativo, uma vez que se pretende situar os alunos em relação às aprendizagens realizadas, com a finalidade de reforçar ou corrigir os aspetos que se mostrarem necessários, dando um feedback aos alunos e ao professor.

Em relação às questões que formulámos tivemos presente a representatividade das mesmas e a diferenciação cognitiva incluindo várias vertentes: a aplicação (ao pedir exemplos), a análise (decompor ou identificar características, estabelecer classificações), a síntese (organizando dados ou apresentar uma visão global) e a avaliação (emitir juízos, considerar verdadeiro ou falso) (Zabalza, 1991, p.233).

A correção inscreve-se num modelo pormenorizado ou por chave, em que as respostas se decompõem em aspetos considerados importantes e que constam dos critérios que definimos.

A classificação simbólica utilizada está expressa em números numa escala de 0 a 10, numa expressão gráfica, e apresenta também um juízo estimativo, na medida

em que são definidos níveis correspondentes a intervalos de percentagens (Zabalza 1991).

Assim, foram considerados os seguintes níveis, para as avaliações das áreas curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Seguindo uma escala de classificação de fraco até muito bom (baseada na escala de Likert):

Quadro 12 – *Escala de avaliação*

De 0 a 2,9 valores	Fraco
De 3 a 4,9 valores	Insuficiente
De 5 a 6,9 valores	Suficiente
De 7 a 8,9 valores	Bom
De 9 a 10 valores	Muito Bom

Depois de ser corrigida, a avaliação expressa uma classificação até 10, o nível correspondente, a média e a mediana do grupo.

As duas últimas, especialmente a mediana, vão dar ao aluno informação sobre a sua posição relativa no grupo.

3.3.1. Avaliação de Língua Portuguesa (em anexo)

3.3.1.1. Descrição de parâmetros e critérios

Quadro 13 – Descrição de parâmetros e critérios de Língua Portuguesa

Parâmetros	Critérios		Cotações
Leitura do texto	Lê autonomamente as 74 palavras	3,0	3,0
	Precisa de 2 ajudas	2,5	
	Precisa entre 2 e 5 ajudas	1,5	
	Precisa 6 ou mais ajudas	1,0	
	Não lê	0	
Interpretação e compreensão do texto	Compreende e constrói corretamente cada resposta completa	1,4	4,2 (1,4 x 3)
	Compreende e constrói corretamente a resposta incompleta	1,2	
	Compreende e constrói a resposta com um ou dois erros ortográficos	1,0	
	Compreende e constrói a resposta com mais de 2 erros ortográficos	0,7	
	Resposta incorreta	0	
Construção de frases a partir de uma palavra	Decifra a palavra e constrói a frase corretamente e com sentido	0,6	1,8 (6 x 3)
	Não decifra a palavra nem constrói a frase autonomamente	0,3	
	Não decifra, mas constrói a frase corretamente e com sentido	0,3	
	Resposta incorreta	0	
Escrita sequencial do alfabeto	Escreve os grafismos de 26 letras na sequência correta	1,0	1,0
	Resposta incorreta	0	

(Cotação para 10)

3.3.1.2. Justificação dos parâmetros e critérios

Ao analisar o Programa de Língua Portuguesa do Ministério da Educação (2009b), é notória a importância dada às atividades de leitura, compreensão dos textos e sua interpretação, assim como às competências da escrita.

Dos parâmetros escolhidos para este dispositivo de avaliação, consta a **leitura de um texto** de 74 palavras. Pretende-se que o aluno leia autonomamente, sendo o seu nível negativo no caso de precisar de mais de 5 “ajudas”.

Consideraram-se as “ajudas” na decifração de palavras, uma vez que estamos ainda numa fase inicial da aprendizagem da leitura.

Em relação ao segundo parâmetro, **interpretação e compreensão do texto**, pede-se que o aluno faça a interpretação escrita do texto através de resposta a questões diretas e pretende avaliar-se a compreensão de um pequeno texto, incidindo em respostas corretas e completas. São também consideradas as hipóteses de os alunos construírem as respostas com um ou com dois erros, ou com mais de dois erros, tendo em conta a fase inicial do processo de escrita.

Escolheu-se ainda a **construção de frases a partir de palavras dadas**, implicando a decifração destas e a construção frásica, avaliadas separadamente.

O último parâmetro refere-se à **escrita sequencial do alfabeto**, contemplando o grafismo e a ordem por que se escrevem as letras na sequência do mesmo.

3.3.1.3. – Grelha de avaliação

Quadro 14 – Grelha de avaliação de Língua Portuguesa

LÍNGUA PORTUGUESA

1.º ano

Alunos	Leitura do texto	Interpretação 1	Interpretação 2	Interpretação 3	Frase 1	Frase 2	Frase 3	abecedário	Total
1	3,0	1,4	1,4	1,4	0,6	0,6	0,6	1,0	10
2	3,0	1,4	1,4	1,4	0,6	0,3	0,6	1,0	9,7
3	3,0	1,4	1,4	1,2	0,6	0,6	0,6	1,0	9,8
4	3,0	1,4	1,4	1,2	0,3	0,6	0,3	1,0	9,2
5	3,0	1,4	1,4	1,4	0,6	0,6	0,6	1,0	10
6	2,5	1,4	1,4	1,0	0,6	0,6	0,6	0	8,1
7	3,0	1,4	1,4	1,4	0,3	0,3	0,3	0	8,4
8	3,0	1,4	1,4	1,4	0,6	0,6	0,6	1,0	10
9	1,5	0,7	0,7	0,7	0,3	0	0,3	0	4,1
10	2,5	1,4	1,4	1,2	0,6	0,3	0,3	0	7,7
11	2,5	1,4	1,4	1,2	0,6	0,6	0,3	0	7,9
12	3,0	1,4	1,4	1,2	0,6	0,6	0,3	1,0	9,5
13	2,5	1,4	1,4	1,4	0,6	0,3	0,3	1,0	8,9
14	3,0	1,4	1,4	1,4	0,6	0,6	0,6	1,0	10
15	2,5	1,4	1,4	1,4	0,6	0,6	0,6	1,0	9,5
16	2,5	1,4	1,4	1,4	0,6	0,6	0,3	0	8,2
17	3,0	1,2	1,2	1,2	0,6	0,6	0,6	0	8,4
18	3,0	1,4	1,4	1,2	0,6	0,6	0,6	1,0	9,8
19	1,0	0,7	0,7	1,0	0,3	0,3	0	0	4,0
20	3,0	1,2	1,2	1,2	0,6	0,6	0,6	1,0	9,4
21	3,0	1,4	1,4	1,4	0,6	0,6	0,6	1,0	10

Média: 8,7
Mediana: 9,2

3.3.1.4. Representação dos resultados de Língua Portuguesa em gráfico

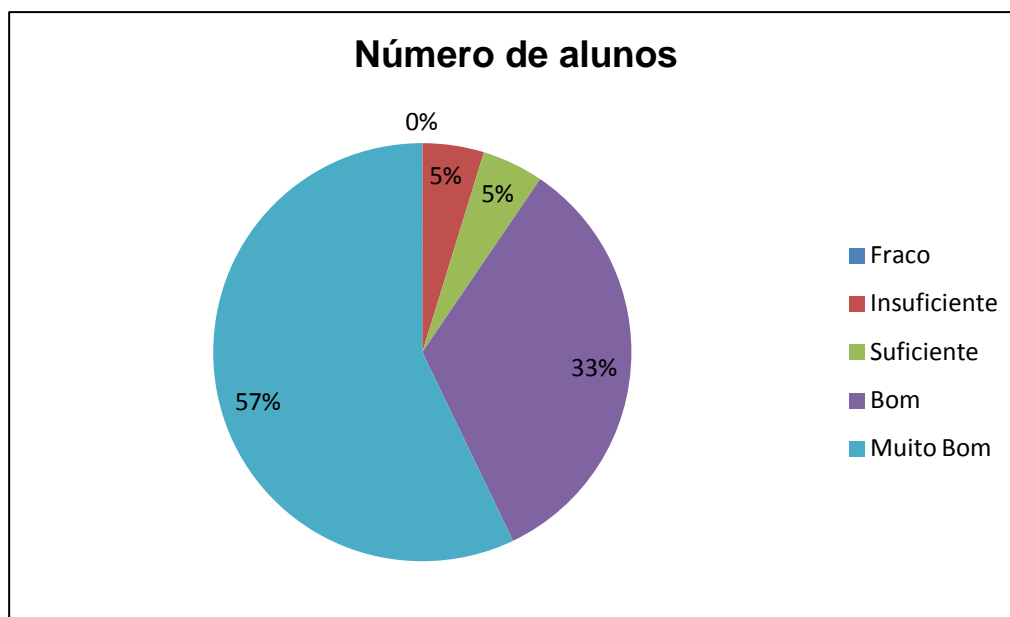


Figura 12 – Gráfico circular das percentagens em Língua Portuguesa

3.3.1.5. Análise de dados

Ao analisar os resultados deste dispositivo de avaliação, são de realçar os níveis superiores a 80%, dezanove no total de vinte e um alunos.

No item **leitura do texto**, há 8 alunos que precisaram de ajuda para o fazer, sendo que 6 só precisaram de 2 ajudas. Os outros dois casos (entre 2 e 5 ajudas, e mais de 5) referem-se aos alunos com apoio individual do professor, devido a dificuldades na Língua Portuguesa, entre outras.

Em relação à **interpretação do texto**, não se apresentam dificuldades, a não ser dos alunos já referidos. Os erros existentes resultam fundamentalmente de respostas incompletas, o que se verificou especialmente na 3.^a questão que solicitava a enumeração de mais elementos.

Na **construção de frases** os alunos revelaram boas capacidades de construção frásica, e decifraram as palavras dadas com facilidade.

No parâmetro **escrita do alfabeto**, 8 alunos cometeram erros, fundamentalmente na sequência das letras.

A média da turma foi de 8,7 e a mediana de 9,2. Este último valor indica-nos que 10 alunos tiveram resultados acima de 9,2 e 10 alunos tiveram resultados abaixo desta nota, uma vez que sendo 21 alunos, existe um que ocupa a posição central na ordenação dos resultados.

Como referem Ponte e Serrazina (2000), a mediana “indica a ordem do elemento que ocupa o meio da tabela numa lista ordenada” (p.217).

Os alunos têm assim a noção da sua posição relativamente ao resto da turma.

3.3.1.6. Reforço de estratégias

Da análise feita anteriormente surge a necessidade de treinar mais a leitura autónoma e a formulação de respostas completas. Este último aspeto costuma oferecer alguma dificuldade, talvez pelo facto de frequentemente na oralidade não usarmos as respostas completas e de estas serem mais extensas.

Os jogos orais serão uma forma de trabalhar esta dificuldade: um aluno formula uma questão a um colega e este tem de dar uma resposta o mais completa possível, ganhando pontos quando o consegue.

Em relação à escrita do alfabeto, com a ordem correta das letras, considereei positiva a criação de um “dicionário de imagens”. Em formato A3 as crianças vão construir um livro com uma ou mais folhas para cada letra (pela ordem do alfabeto), em que vão colar imagens de objetos começados por essa letra. Será um trabalho de procura e colagem de imagens, que permitirá ter contacto com a ordem das letras sempre que o livro é manuseado.

Além deste projeto, insistirei na escrita do alfabeto com ditados e cópias do mesmo. Os 2 alunos continuarão com apoios individuais, com os quais têm tido evolução.

3.3.2. Avaliação de Matemática (em anexo)

3.3.2.1. Descrição de parâmetros e critérios

Quadro 15 – Grelha de descrição de parâmetros e critérios de Matemática

Parâmetros	Critérios		Cotações
Ordenação de números por ordem crescente	Compreende o pedido e ordena corretamente	1,2	1,2
	Não é autónomo na interpretação do pedido, mas ordena corretamente	0,6	
	Inverte a sequência	0,6	
	Resposta incorreta	0	
Representação de números com dezenas e unidades	Representa corretamente 4 números	1,2	1,2
	Representa corretamente 3 números	0,9	
	Representa corretamente 2 números	0,6	
	Representa corretamente 1 número	0,3	
	Resposta incorreta	0	
Decomposição em dois fatores	Decompõe em dois fatores	0,6	0,6
	Resposta incorreta	0	
Decomposição em árvore	Decompõe corretamente os 10 fatores	3,0	3,0
	Decompõe corretamente de 6 a 9 fatores	2,5	
	Decompõe corretamente de 3 a 5 fatores	1,3	
	Decompõe corretamente de 1 a 3 fatores	0,6	
	Resposta incorreta	0	
Aplicação de numeração romana	Escreve corretamente os 10 números	3,0	3,0
	Escreve corretamente entre 6 e 9 números	2,5	
	Escreve corretamente 3 a 5 números	1,3	
	Escreve corretamente 1 a 3 números	0,6	
	Resposta incorreta	0	

Identificação de numeração: antes e depois	Escreve corretamente os 10 números	1,0	1,0
	Escreve corretamente de 6 a 9	0,75	
	Escreve corretamente de 3 a 5	0,50	
	Escreve corretamente de 1 a 3	0,25	
	Resposta incorreta	0	

(Cotação para 10)

3.3.2.2. Justificação de parâmetros e critérios

Os parâmetros escolhidos para esta avaliação estão de acordo com as Orientações Curriculares, no que respeita à numeração e ao trabalho com números.

No parâmetro **ordenação de números por ordem crescente**, a criança tem de identificar os números e relacioná-los, para os poder inscrever numa sucessão por uma dada ordem. Diferenciou-se o erro cometido invertendo a sequência, porque nos indica uma falta de atenção, ou uma não decifração correta do sinal crescente, $<$, apesar de o aluno ser capaz de ordenar.

Ao ser pedida a **representação de números com unidades e dezenas**, está a fazer-se apelo à análise abstrata da sua decomposição de um número maior de 10, a partir do trabalho feito com materiais (*multibásico*), assumindo o sistema decimal.

Os parâmetros **decomposição em 2 fatores** e **decomposição em árvore** pressupõem a noção de decomposição de um número em dois ou mais fatores.

Na **escrita de números em numeração romana** é fundamental que a criança tenha assumidas as noções de “à frente” e “atrás”, uma vez que são necessárias para a construção desta numeração.

Ao **preencher tabelas de numeração com o número anterior ou posterior**, está-se mais uma vez a avaliar as competências da numeração até 50.

3.3.2.3. Grelha de avaliação de Matemática

Quadro 16 – Grelha de avaliação de Matemática

MATEMÁTICA 1.º ano

alunos	ordenação	unidades e dezenas	decomposição	decomposição em árvore	numeração romana	antes e depois	Total
1	1,2	1,2	0,6	3,0	3,0	1,0	10
2	1,2	1,2	0,6	3,0	3,0	1,0	10
3	1,2	1,2	0,6	2,5	3,0	1,0	9,5
4	0,6	0,3	0,6	1,3	3,0	1,0	7,8
5	12	1,2	0,6	2,5	3,0	1,0	9,5
6	0,6	0,6	0,6	2,5	2,5	1,0	7,8
7	1,2	1,2	0,6	2,5	3,0	0,5	9,0
8	0,6	0,6	0,6	1,3	3,0	1,0	7,1
9	0,6	1,2	0	1,3	0,6	0,5	4,2
10	1,2	1,2	0,6	3,0	2,5	1,0	9,5
11	1,2	1,2	0,6	2,5	3,0	0,5	9,0
12	1,2	1,2	0,6	2,5	3,0	1,0	9,5
13	1,2	1,2	0,6	2,5	1,3	1,0	7,8
14	1,2	1,2	0,6	2,5	3,0	1,0	9,5
15	1,2	1,2	0,6	2,5	3,0	1,0	9,5
16	0,6	0,6	0,6	1,3	3,0	1,0	7,5
17	1,2	1,2	0,6	3,0	2,5	1,0	9,5
18	1,2	1,2	0,6	2,5	3,0	1,0	9,5
19	0,6	0,6	0,6	1,3	0,6	1,0	4,7
20	1,2	1,2	0,6	2,5	3,0	1,0	9,5
21	1,2	1,2	0,6	3,0	3,0	1,0	10

Média: 8,6

Mediana: 9,4

3.3.2.4. Representação dos resultados de Matemática em gráfico

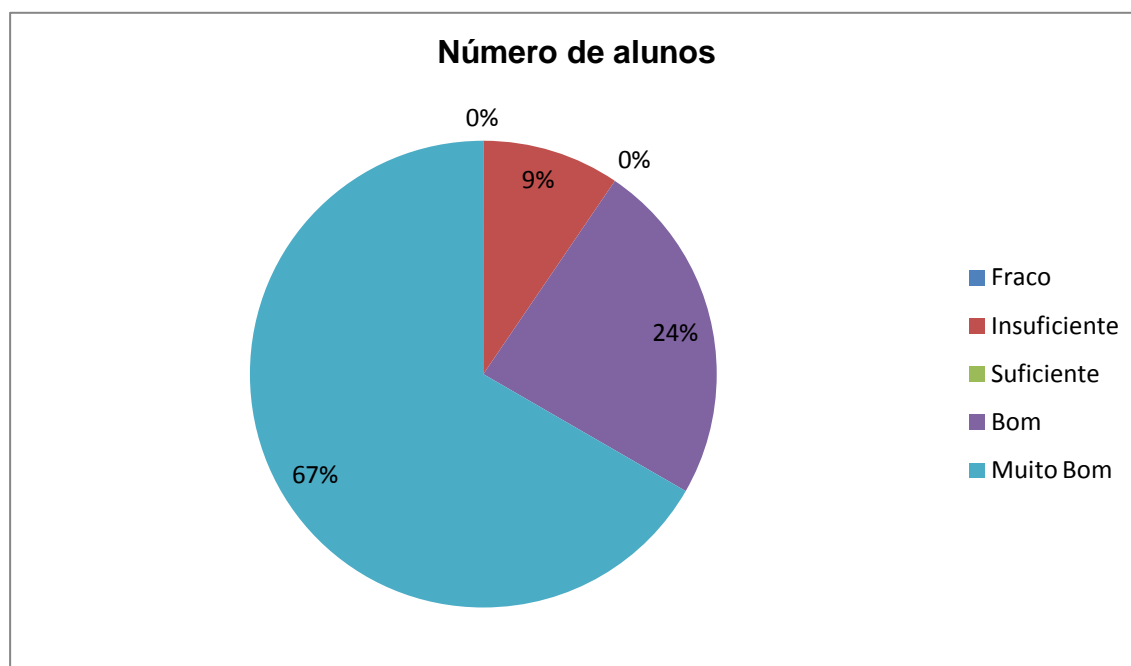


Figura 13 – Gráfico circular das percentagens em Matemática

3.3.2.5. Análise de dados

Nesta avaliação, temos 14 níveis superiores a 90%, o que consideramos serem uns bons resultados. Não existem níveis entre 80 e 90%; há 5 níveis entre 50 e 80% e 2 níveis negativos (34% e 41,5%).

Nos 5 níveis entre 50 e 80% podemos considerar erros/dificuldades na **ordenação por ordem crescente**, em termos de troca da sequência (4 alunos). Quatro destes alunos também cometeram erros no item **representação com dezenas e unidades** e no item **preenchimento de números antes e depois**.

O item que apresenta maior número de erros é o da **decomposição em árvore com vários fatores**: no total da turma só 5 alunos o realizaram completamente certo. Da análise feita aos erros, observamos que estes se devem maioritariamente a distrações e falhas no cálculo mental, não na aquisição dos conceitos.

Não se registam dificuldades significativas no item **escrita em numeração romana**.

Tal como na Língua Portuguesa, os dois alunos com níveis negativos têm apoio individual e têm feito uma evolução considerável desde o início do ano.

3.3.2.6. Reforço de estratégias

As estratégias que considero necessário gizar passam pelo reforço do trabalho feito até agora com especial incidência no cálculo mental e em todas as atividades relacionadas com a numeração.

Para os 5 alunos que tiveram nível abaixo de 80% penso ser necessário clarificar e continuar a insistir nos sinais $>$ e $<$, uma vez que ainda há inversões na sequência. Esta noção foi muito trabalhada, mas verifica-se ser necessário continuar a insistir.

O mesmo acontece com a representação de números com unidades e dezenas, o que tem sido feito com o material *multibásico*, (cubos e barras); recentemente foi dado o passo seguinte, com o pedido de representação gráfica das peças. Não havendo dificuldade para a maioria das crianças, será de insistir ainda com os 7 alunos de nível bom, reforçando as estratégias usadas: representar com material, pôr questões acerca do mesmo, até voltar a pedir a representação gráfica.

Em relação à decomposição de números em fatores, vai trabalhar-se especialmente o cálculo mental, usando números menores e “descobrimo” várias estratégias de contagem.

Os 2 alunos com nível negativo têm dificuldades em assumir os conceitos e, além disso, pouco tempo de atenção dando assim, muitos erros de distração. No entanto, há a registar a evolução positiva de cada um deles, em relação aos seus níveis no 1.º período.

Continuaremos as estratégias utilizadas, que se têm revelado eficazes, dada a progressão verificada.

3.3.3. Avaliação de Estudo do Meio (em anexo)

3.3.3.1. Descrição de parâmetros e critérios

Quadro 17 – Descrição de parâmetros e critérios de Estudo do Meio

Parâmetros	Critérios		Cotações
Classificação dos animais quanto à classe	Nomeia corretamente os 6 animais	0,6	0,6
	Nomeia corretamente 5 animais	0,5	
	Nomeia corretamente 4 animais	0,4	
	Nomeia corretamente 3 animais	0,3	
	Nomeia corretamente 2 animais	0,2	
	Nomeia corretamente 1 animal	0,1	
	Resposta incorreta	0	
Identificação das características dos animais	Identifica as características dos 10 animais	3,0	3,0
	Identifica as características de 6 a 9 animais	2,5	
	Identifica as características de 3 a 5 animais	1,5	
	Identifica as características de 1 a 3 animais	1,0	
	Resposta incorreta	0	
Identificação de características dos insetos	Identifica 3 características dos insetos	1,2	1,2
	Identifica 2 características dos insetos	0,8	
	Identifica 1 característica dos insetos	0,4	
	Resposta incorreta	0	
Identificação de características dos peixes	Identifica 3 características dos peixes	1,2	1,2
	Identifica 2 características dos peixes	0,8	
	Identifica 1 característica dos peixes	0,4	
	Resposta incorreta	0	
Identificação de características dos répteis	Identifica 3 características dos répteis	1,5	1,5
	Identifica 2 características dos répteis	1,0	
	Identifica 1 características dos répteis	0,5	
	Resposta incorreta	0	

Identificação de características dos anfíbios	Identifica 3 características dos anfíbios	1,5	1,5
	Identifica 2 características dos anfíbios	1,0	
	Identifica 1 características dos anfíbios	0,5	
	Resposta incorreta	0	
Identificação de características dos mamíferos	Identifica 3 características dos mamíferos	1,0	1,0
	Identifica 2 características dos mamíferos	0,7	
	Identifica 1 característica dos mamíferos	0,3	
	Resposta incorreta	0	

(cotação para 10)

3.3.3.2. Justificação de parâmetros e critérios

Este dispositivo de avaliação está relacionado com o planeamento na área de Estudo do Meio, que consta do Plano Curricular de Grupo, e refere-se ao estudo dos animais, sua classificação e características.

Assim, é pedido um **exemplo de um animal** pertencente a uma das seis classes estudadas (mamíferos, peixes, aves, répteis, anfíbios e insetos).

Seguidamente pretende-se que as crianças **indiquem se são verdadeiras ou falsas 10 afirmações acerca das características das classes de animais**, utilizando o pensamento crítico, uma vez que algumas afirmações exigem uma análise e uma reflexão, não sendo imediatas.

Finalmente, têm de **completar afirmações sobre a constituição, o revestimento da pele, a reprodução e a relação com o meio** de algumas classes de animais, sistematizando os conceitos trabalhados anteriormente.

3.3.3.3. Grelha de avaliação

Quadro 18 – Grelha de avaliação de Estudo do Meio (1.º ano)

ESTUDO DO MEIO

Alunos	exemplos	V ou F	Carcterísticas insetos	Carcterísticas peixes	Carcterísticas répteis	Carcterísticas anfíbios	Carcterísticas mamíferos	Total
1	0,6	3,0	1,2	1,2	1,5	1,5	1,0	10
2	0,6	3,0	1,2	1,2	1,0	1,2	1,0	9,4
3	0,6	2,5	1,2	12	1,5	12	1,0	9,4
4	0,6	2,5	1,2	1,2	1,5	15	1,0	9,7
5	0,6	2,5	1,2	1,2	1,0	12	1,0	9,1
6	0,6	2,5	1,2	1,2	1,0	15	1,0	9,1
7	0,6	3,0	1,2	1,2	1,0	12	1,0	9,4
8	0,6	2,5	1,2	1,2	1,5	15	1,0	9,4
9	0,5	1,5	1,2	1,2	1,5	15	1,0	8,1
10	0,6	3,0	1,2	1,2	1,0	15	1,0	9,7
11	0,6	2,5	1,2	1,2	1,0	12	1,0	9,1
12	0,	2,5	1,2	1,2	1,0	15	1,0	9,4
13	0,6	2,5	1,2	1,2	1,0	12	1,0	9,1
14	0,6	2,5	1,2	1,2	1,0	12	1,0	9,1
15	0,6	3,0	1,2	1,2	1,0	15	1,0	9,7
16	0,6	2,5	1,2	1,2	1,0	15	1,0	9,4
17	0,6	2,5	1,2	1,2	1,0	15	1,0	9,1
18	0,6	2,5	1,2	1,2	0,5	15	1,0	8,8
19	0,4	1,5	0,4	0,8	0,5	5	0,7	4,5
20	0,6	2,5	1,2	1,2	1,0	15	1,0	9,4
21	0,6	3,0	1,2	1,2	1,5	15	1,0	10

Média: 9,0
Mediana: 9,4

3.3.3.4. Representação dos resultados de Estudo do Meio em gráfico

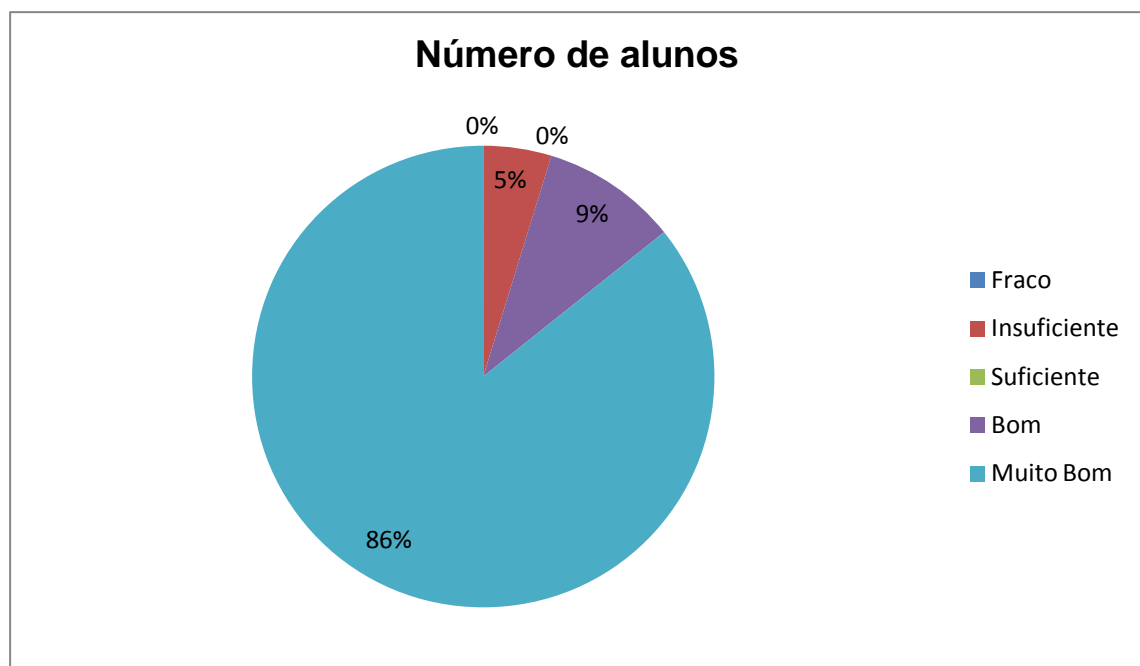


Figura 14 – Gráfico circular das percentagens em Estudo do Meio

3.3.3.5. Análise de dados

Os dados deste dispositivo de avaliação traduzem o interesse e a facilidade com que foi realizado o trabalho sobre os animais e o assumir de conceitos pretendido. Assim, 18 alunos tiveram níveis superiores a 90%.

A turma aderiu plenamente às propostas e acrescentou outras (livro de animais), que foram utilizadas.

As dificuldades surgiram apenas numa criança, (nível 45%), para quem, pelo seu desenvolvimento, a sistematização se revela muito difícil. É de notar o outro aluno com apoio individual a Língua Portuguesa e a Matemática, que não apresenta dificuldades nesta área (nível 81%), sendo capaz de sistematizar e apenas revelando dificuldades ao nível do pensamento crítico necessário para a reflexão sobre as afirmações verdadeiras ou falsas.

O item em que se verificam mais erros é o que se refere às características dos répteis logo seguido dos anfíbios, no que respeita ao facto de dependerem do exterior para manterem a sua temperatura, o que se compreende por alguma complexidade deste aspeto.

3.3.3.6. Reforço de estratégias

Penso que as estratégias utilizadas têm resultado positivamente, pelo que são de manter, continuando a aceitar propostas que surjam das crianças e que sejam consideradas úteis.

REFLEXÃO FINAL

Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

Antoine de Saint Exupéry

1 – Considerações finais

Apesar de ter sido um ano muitíssimo trabalhoso, valeu a pena pela experiência que me proporcionou e que me enriqueceu, me fez refletir, questionar e consequentemente, integrar novas práticas na (minha) forma de ser professora.

Os contactos que tive com outros profissionais, com colegas e com as crianças das turmas por onde passei, foram, sem dúvida, importantes na minha formação, pois aprendemos muito com as pessoas com quem nos cruzamos.

A elaboração deste relatório permitiu cruzar as observações e práticas com a investigação teórica realizada, fazendo uma reflexão crítica.

Para Dewey (citado por Zeichner, 1993), a reflexão não consiste num conjunto de procedimentos a serem usados, é antes uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor.

Niza (2012) fala na constante “construção do conhecimento profissional, através da ação, da investigação e da reflexão crítica” (p. 596).

Assim, o facto de refletirmos sobre as práticas, com os sucessos ou fracassos inerentes, leva-nos à mudança, desenvolvendo a capacidade criativa na resolução dos diferentes desafios que se nos apresentam.

Paulo Freire (1997) afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. (...) É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.43).

A reflexão funciona assim como um elemento sempre presente: na construção das estratégias, nas adaptações necessárias às diversas situações de aprendizagem e nas várias etapas de avaliação.

A reflexão sobre a prática e os princípios teóricos que a suportam “poderá constituir-se como instrumento privilegiado de regulação e avaliação do trabalho desenvolvido, facilitando a introdução, quando justificada, de mecanismos de ajustamento” (Morgado, 1999, p.55).

Na realidade, considero que este Estágio Profissional se inscreveu no conceito de aprender ao longo da vida, como postura dos docentes.

Tenho como fundamental na nossa profissão (e não só), lutar contra a rotina, a repetição de atuações, não nos deixarmos instalar em procedimentos que até podem resultar, mas que têm forçosamente de sofrer alterações constantes, fruto das nossas reflexões, dúvidas e “experimentações”, ou seja, não chega ter muita experiência, se não houver flexibilidade para se por em causa, para ter dúvidas, para experimentar e assumir os erros, sempre numa perspetiva de caminhar e não de estagnar.

A este respeito, Marchesi (2008) afirma que a identidade profissional não pode ser entendida como algo que se adquire no momento em que se inicia uma determinada atividade, “mas como um longo processo de experiências vividas, de encontros com os outros e de reflexão sobre a própria prática, sobretudo em uma época em que as mudanças na educação são permanentes” (p. 120).

No meu caso concreto, depois de muitos anos de prática na mesma instituição, foi, sem dúvida, uma oportunidade de adquirir uma visão mais abrangente da realidade escolar; tive possibilidade de contactar com outros modelos, refletir sobre experiências diferentes e atuar num novo contexto, contando com as opiniões críticas das supervisoras.

Das situações que observei, pude conhecer e integrar práticas pedagógicas que fazem todo o sentido na minha forma pessoal de exercer a docência. Refiro-me em especial ao uso de materiais manipuláveis muito variados no ensino da Matemática e ao ensino dos valores das letras, fundamental na cartilha João de Deus, pois proporcionou-me ainda a oportunidade de aprender a didática dos 2.º, 3.º e 4.º anos do 1º ciclo, uma vez que a minha experiência dizia respeito apenas ao 1.º ano.

2 – Limitações

As principais limitações que experimentei foram, sem dúvida, a gestão do tempo e o cansaço que fui acumulando ao longo do ano.

Realizar este Estágio Profissional implicou preparar aulas, investigar para fundamentar cientificamente as observações, enquanto continuava a ser professora titular de uma turma, o que na prática se revelou muito complicado.

Também o facto de nunca ter estagiado nestes Jardins Escola, nem tido contacto com o método João de Deus, por não ter feito a formação nesta Escola, começou por ser uma dificuldade. No entanto, foi muito positivo o contacto que tive com as professoras cooperantes e os alunos, tornando-se mesmo uma experiência inesquecível.

A maior dificuldade (e essa sim verificada durante todo o ano) teve a ver com o facto de “dar aulas” sem conhecer as crianças a quem me dirigia.

Por um lado, pelo papel fundamental que dou à relação com os alunos, neste caso só conseguida quase no final de cada momento de Estágio, e por outro, pelo pouco conhecimento das características individuais dos alunos, para poder delinear estratégias de atuação.

Houve ainda temas que gostaria de ter abordado e não cheguei a ter ocasião, como a integração de crianças com necessidades educativas especiais, entre outros.

3 – Novas pesquisas

Uma vez que considero a formação muito importante na docência, tenciono continuar a frequentar cursos e ações de formação. É ao acompanharmos as ideias e as práticas que vão surgindo que nos atualizamos e refletimos sobre o que fazemos e como fazemos.

Uma área que me agrada e interessa especialmente prende-se com o ensino da Filosofia no 1.º ciclo do ensino básico, ligado à construção da moralidade e ao papel do professor em sentido mais amplo.

Como afirma Estanqueiro (2010):

Os bons professores sabem que a sua competência científica e pedagógica é um fator decisivo para a qualidade da educação nas nossas escolas. Por isso, investem na formação contínua. Reflectem, de forma crítica e sistemática, sobre as suas práticas. Partilham saberes e experiências. Mostram abertura à inovação e à mudança (p. 121).

Este autor defende ainda que “os bons professores (...) acreditam na importância da profissão docente para a construção de uma sociedade melhor, alicerçada em conhecimento e valores” (Estanqueiro, 2010, p. 121).

Creio que quando nos dedicamos ao ensino com entusiasmo e acreditamos na nossa profissão, temos vontade de continuar a aprender e a refletir diversificando e melhorando as nossas práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aharoni, R. (1998). *Aritmética para pais*. Lisboa: Editorial Gradiva.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão e Tavares (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo. Concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Mcgraw Hill de Portugal.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar a aprender a escrever: através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Bartolomeis, F. (1977). *Introdução à didáctica da escola activa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, J.O. (1994) Profissionalidade pedagógica e formação de professores, in *O professor*. nº36 (3ª série) pp.3-18.
- Braga, F., Vilas-Boas, F. M., Alves, M. E. M., Freitas M. J. & Leite C. (2004). *Planificações - novos papéis, novos modelos*. Porto: Edições ASA.
- Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I. & Pimentel, T. (2008). *A experiência Matemática no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Borin, J. (2004) *Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática*. (5ª. ed.). São Paulo: CAEM / IME-USP.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Botas, D. (2008). *A utilização dos materiais didácticos nas aulas de Matemática Um estudo no 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Brickman. N. & Taylor, L.(1991). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cabral, R. F. (2001). *Excelência, educação e desenvolvimento*. Lisboa: Edições da Escola Superior de Educação João de Deus.

- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma Lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Porto: Edições Asa.
- Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007. Ministério da Educação. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Condemarín, M. & Chadwick, M. (1987). *A escrita criativa e formal*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltd
- Cordeiro, M. (2009). *O livro da criança*. Lisboa: A esfera dos Livros.
- Costa, M. E. (2003). *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cunha, P.O. (1989, Setembro). *A relação pedagógica*. Comunicação proferida no 2.º Seminário de Formação de Professores, no lançamento das Experiências da Reforma Curricular. Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Reforma Educativa.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Dacosta, L. (2002). *Leitura e pedagogia do deslumbramento*. In A. Mesquita (coord.). *Pedagogias do Imaginário*. Porto: Asa.
- Damas, E. Oliveira, V. Nunes, R. & Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática: guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal.
- Deus, J. (1997). *Guia Prático da Cartilha Maternal*. Associação de Jardins-Escolas João de Deus. Lousã.
- Dias, C. A. M. (1999). *Novas pedagogias com as tic?*. Reflexão sobre utilização das tecnologias de informática e comunicação na sala de aula. Lisboa: Editorial Presença.
- Dohme, V. (2010). *Técnicas de contar histórias*. Um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história. Brasil: Editora Vozes.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, M.T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (Ed). (1996). *Educação pré-escolar: a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Gardner, Martin; *Divertimentos Matemáticos*. (1961). Recuperado em 2012, junho 20, de www.scientificamerican.com.
- Freire, P. (1997). *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e terra.
- Gomes, A. (1996) *Da nascente à voz – contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.

- Hadji, C. (1993). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Gulbenkian.
- Ipfling, H. (1974). (Ed.). *Vocabulário fundamental da psicologia*. Lisboa: edições 70
- Jesus, S. N. (1997). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Cadernos Pedagógicos, Edições Asa.
- Lemos, M.S.& Carvalho, T.R. (2002). *O aluno na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Loureiro, J. L. (2000). *Discurso e compreensão na sala de aula*. Porto: Asa Editores.
- Lopes, J. & Silva, H.S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel – edições técnicas.
- Lopes, H., Moreno, A., & Veloso, J. (2011). *Gramática Prática de Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. S. Paulo: EPU.
- Marchesi, A. (2008) *O bem-estar dos professores – competências, emoções e valores*. Brasil: Artmed.
- Matos, J. M. & Serrazina, L. (1996). *Didáctica da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. A. e Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C. Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. Ministério da Educação: DGIDC.
- Marques, R. (2001). *Saber educar - guia do professor*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2002). *Valores éticos e cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marujo, H. e Neto, M. (2004). *Optimismo e esperança na educação*. Barcarena: editorial Presença.
- Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos de casa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Lisboa: Ministério da Educação / Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (1990). *Programa do 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas do 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2006). *Educação alimentar em meio escolar*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (2009a). *Orientações para atividades de leitura. Programa – está na hora do conto - 1.º Ciclo*. Plano Nacional de Leitura.
- Ministério da Educação (2009b). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Moraes, M. C. (s.d.). O paradigma emergente. In *Educação em revista*. (pp.1-22). Recuperado em 2010, setembro 23, de <http://www.scielo.br/scielo.php>
- Morgado, J. (1991). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Artes Gráficas.
- Mota, P. Tese: *Jogos no ensino da Matemática*. Recuperado em 2011, junho 12, de <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/198/1/TMMAT%20108.pdf>
- Niza, S. & Rosa, C. (1998), *Criar o gosto pela escrita. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento de Educação Básica.
- Nóvoa, A. (1991) (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (coord.) (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, Lda.
- Neira, M. G. (2010). *Por dentro da sala de aula* (2.ª ed.). S. Paulo: Phorte Editora.
- Nunes, E. e Breda, J. (2001). *Manual para uma alimentação saudável em Jardins de Infância*. Lisboa: Divisão de Promoção e Educação para a Saúde - Direção Geral de Saúde.
- Pacheco, J.A. (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo* (1ª ed). Braga: Livraria Minho.
- Pérez, M. (s.d.). *O currículo como marco da sociedade do conhecimento*. Madrid: Comunicação apresentada no Seminário Internacional I da Facultad de Educación. Universidade Complutense.
- Pérez, M. (s.d.). *Estratégias de aprendizagem na aula. Desenho e avaliação*. Madrid: Comunicação apresentada no Seminário Internacional II. Facultad de Educación. Universidade Complutense.
- Peterson, P. (2003). *O professor do ensino básico – perfil e formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Pimentel, T., Vale, I., Freire, F., Alvarenga, D. & Fão, A. (2010). (2010). *Matemática nos primeiros anos. Tarefas e desafios para a sala de aula*. Lisboa: Texto Editora.

Ponte, J.P. e Serrazina, M.L. (2000). *Didáctica da matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ponte, J. P. *Da formação ao desenvolvimento profissional*. Conferência Plenária apresentada no Encontro Nacional de Professores de Matemática ProfMat - 1998, realizado em Guimarães. In: Actas do ProfMat 98 (pp. 27-44). Lisboa: APM. Recuperado em 2012, junho 2 de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentesjponte>.

Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M., Oliveira, P. (2007). *Programa da Matemática do ensino básico*. Ministério da Educação: DGIDC.

Ponte, J. P., & Sousa, H. (2010). Uma oportunidade de mudança na Matemática do ensino básico. In GTI (Org.), *O professor e o programa de Matemática do ensino básico*. Lisboa: A.P.M.

Pombo, O., Levy, T. & Guimarães, H. (1994). *A interdisciplinaridade. Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do Ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Ruivo, I. (2009). *Um novo olhar sobre o Método de Leitura João de Deus – Apresentação de um suporte interactivo de leitura*. Dissertação de Doutoramento da Universidad de Málaga: Faculdade de Ciências da Educação.

Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Ruas, B. e Grosso, C. (2002). *Números e operações aritméticas*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Sá, C. M. (1996). *O uso da banda desenhada para o estudo da narrativa na aula de língua materna face aos novos programas*. Formação de Professores. Cadernos Didáticos. Série línguas 1. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sanches, I.R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Sanches, M. (1994) *Aprendizagem Cooperativa: Solução de Problemas em Contexto de Autoregulação*. Lisboa: Edições ASA.

Santos, M. e Serra, E. (2007) *Quero ser escritor*. Lisboa: Oficina do Livro.

- Santos, L. (org) (2010). *Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In A. Nóvoa (Coor.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e I. I. E.
- Serôdio, C. Pereira, D. Carneira, E. & Falé, I. (2011). *Nova gramática didática de português*. Carnaxide: Santilhana/Constância.
- Severino, M. A. (2007). *Supervisão em educação de infância: supervisores e estilos de supervisão*. Évora: Editorial Novembro.
- Simão, A. (2002). *Estudo acompanhado, uma oportunidade de aprender a aprender*, in Reorganização Curricular do Ensino Básico: Novas Áreas Curriculares. Ministério da Educação: D.E.B.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Simons, U. M. (2009). *Blocos Lógicos – 150 exercícios para flexibilizar o pensamento*. Petropolis, R.J.: Editora Vozes.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – Bases psicopedagógicas*. Volume 1. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, O.C. (1999). *Competências ortográficas e competências linguísticas*. Lisboa: ISPA.
- Strauven, C. (2004). *Construir uma formação. Definição de objectivos e exercícios de aplicação*. Porto: Edições Asa.
- Stern, A. (1974). *Aspectos e técnicas da pintura de crianças*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stern, A. (s.d.). *Uma nova compreensão da arte infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes Editores)
- UNESCO. (1996) *Educação – um tesouro a descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Rio Tinto, Portugal: Edições Asa.
- Vasconcelos, A. A. (2006). *Orientações programáticas do ensino da música no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Vasconcelos, T. (1990, nº 13). Educação para a cidadania no jardim infantil. *Cadernos de Educação de Infância*.
- Vayer, P. (1976). *O diálogo corporal*. Lisboa: Sociocultur.
- Veloso, R. (2001). *Literatura infantil e práticas pedagógicas*. *Malasartes* n.º 6. Setembro (22-24).
- Vieira, H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.

Vieira, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Zabalza, M. (1991) *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva do professor: ideias e práticas*. Lisboa: Educa e autor.

ANEXOS

ANEXO 1

AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

ANEXO 2

AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA

ANEXO 3

AVALIAÇÃO DE ESTUDO DO MEIO

Avaliação de Língua Portuguesa / 1.º ano / 2.º período

Nome: _____

Data: _____

1 - Lê o texto com atenção:

A Inês foi com a avó ao Zoo, num sábado à tarde. Pediu à avó para levar a sua amiga Ana. Mas a Ana não podia ir, estava de cama.

A avó deu à Inês um pacote de pipocas e ela comeu-as quase todas.

No Zoo viu um hipopótamo pequenino, o leão, os macacos e as focas.

Havia muitas focas, e uma veio ao pé da Inês! Era enorme!

Foi um rico dia!

2 - Dá respostas completas às perguntas:

- A Inês foi à escola no sábado à tarde?

- A Inês foi com a Ana?

- O que viu a Inês no Zoo?

3 - Constrói uma frase para cada palavra:

comida - _____

pequeno - _____

estava - _____

4 - Escreve as letras do alfabeto em minúsculas, pela sua ordem:

Nome: _____

Data: _____

AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA /1º ano - 2º período

1 - Volta a escrever os seguintes números, colocando-os por ordem crescente < (Oo)

27	29	14	9	33	42

2 - Representa os seguintes números desenhando as dezenas e unidades de cada um:

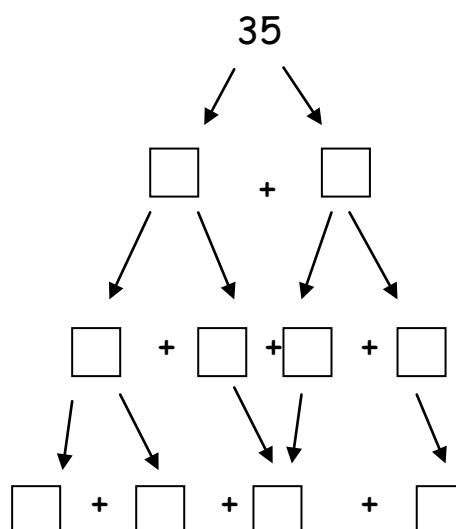
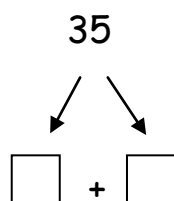
17 - _____

19 - _____

24 - _____

35 - _____

3 - Completa, decompondo os números, conforme as setas:



4 - Escreve os seguintes números em numeração romana:

14 - _____ 17 - _____

23 - _____ 29 - _____

32 - _____ 38 - _____

19 - _____ 6 - _____

21 - _____ 34 - _____

5 - Completa com os números que vêm antes ou depois:

antes nº depois

	40	
		37
39		
	50	
		35

Nome: _____

Data: _____

AVALIAÇÃO DE ESTUDO DO MEIO / 1.º ANO / 2º PERÍODO

1 - Completa o espaço em branco com o nome de um animal:

Mamífero _____

Réptil _____

Insecto _____

Ave _____

Peixe _____

Anfíbio _____

2 - Lê as afirmações seguintes e indica se são verdadeiras ou falsas, assinalando à frente de cada uma **V** (verdadeiro) ou **F** (falso)

Os mamíferos têm ossos _____

Os peixes respiram por pulmões _____

Os anfíbios têm escamas _____

As aves nascem de ovos _____

Os insectos têm penas _____

Os répteis nascem da barriga das mães _____

Os anfíbios têm sangue frio _____

Os peixes têm o corpo coberto de escamas _____

Os mamíferos são todos carnívoros _____

As aves têm o corpo coberto de pelos _____

3 - Completa as seguintes frases relativas às características das várias classes de animais, e marca a opção correta:

- Um **insecto** tem o corpo dividido em _____ partes.

Tem o corpo coberto por pelos/ nada /quitina

Nasce _____

- Um **peixe** respira por _____

Tem o corpo coberto de _____

Em vez de patas, para nadar, tem _____

Um **réptil** nasce _____

Tem o corpo coberto por _____

Depende/não depende do meio para conservar a sua temperatura.

Um **anfíbio** tem a pele _____

Nasce _____

Depende/não depende do meio para conservar a sua temperatura

Um **mamífero** tem o corpo coberto por _____

Respira por _____

Nasce _____

Nome: _____

Data: _____